وزارة التعليم العـــالي والبحث العلمي

جامعة بن يوسف بن خدة – الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

تخصص تنظيم وعمل

رســـالة لنيـــل شهـــادة الماجستـــير

مشروع المؤسسة ودوره في تفعيل مشاركة الأساتذة في إدارة المؤسسة التربوية

دراسة ميدانية لثانويات مدينة الجلفة

من إعداد الطالب:

قاسمي أحمد توفيق

تحت إشراف الأستاذ:

الهاشمي مقراني

السنة الجامعية: 2009 / 2010

بسم الله الرحمن الرحيم

يَا بَنِيَّ اذْهَبُواْ فَتَحَسَّسُوا مِن يُوسُفَ وَأَخِيهِ وَلا تَيْأَسُواْ مِن رَّوْحِ اللّهِ إِنَّهُ لاَ يَيْأَسُ مِن رَّوْحِ اللّهِ إِلاَّ الْقَوْمُ الْكَافِرُونَ﴿87

سورة يوسف : الآية (87)

فَلَمَّا تَرَاءى الْجَمْعَانِ قَالَ أَصْحَابُ مُوسَى إِنَّا لَمُدْرَكُونَ﴿61 قَالَ كَلَّا إِنَّ مَعِيَ رَبِّي سَيَهْدِينِ﴿62

سورة الشعراء : الآية (61،62)

كلمة شكر

أتقدم بجزيل الشكر والامتنان للأستاذ المشرف، الهاشمي مقراني

الذي لم يبخل عليّ بتوجيهاته القيمة، ووقته الثمين وتشجيعه المستمر.

كما أشكر كل من ساعدني أو وقف إلى جانبي في إنجاز هذا العمل المتواضع.

الطالب

المقدمة

إن العالم اليوم يعرف الكثير من التحولات في مختلف الميادين الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وكذا العلمية، وقد اثر هذا على المنظمات بمختلف أشكالها وجعلها عرضة للعديد من التحولات المفروضة عليها، كما أن هذه الأخيرة تحاول في نفس الوقت مسايرة هذا التطور والاستفادة من جوانبه العديدة سواء كان ذلك من ناحية تطور الوسائل التقنية والتكنولوجية أو غيرها، كذلك فإن هذه المنظمات قد استفادت أيضا من التطور المتسارع للأنماط الحديثة للإدارة والتسيير الشيء الذي جعلها تتميز بنجاعة و مردودية أكبر.

إن الجزائر بدورها تعيش في السنوات الأخيرة تحولات كبيرة في مختلف الميادين السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وتشهد مؤسساتها العمومية والخاصة تحولات جذرية في تسييرها، وبما أن المؤسسات التربوية تعتبر واحدة منها فإنه يتحتم عليها التكيف والانسجام مع المحيط الذي تتعامل معه ومطالبة بتوظيف عقلاني وواقعي للأدوات والوسائل المتوفرة لديها، قصد تحقيق الحد الأقصى من النجاعة.

ولكي تواكب المؤسسة التربوية هذا المسار، ينبغي عليها تبني طرق جديدة ومنهجيات حديثة في الإدارة والتسيير، وكان من بين هذه الطرق والتقنيات الجديدة مشروع المؤسسة كحل من الحلول المؤدية إلى التحسين المرتقب، باعتباره وسيلة لمسايرة التطورات والتحولات الحاصلة في الوطن وفي العالم، ولكونه يتضمن روح المؤسسة العصرية التي تعتمد على التقنيات الحديثة في الإدارة والتقييم لتحقيق الأهداف المسطرة.

هكذا فإن الانتقال بالمؤسسة التربوية من وضعيتها الراهنة إلى وضعية أفضل يمكن أن يتحقق في إطار العمل بمشروع المؤسسة، الذي يمكنها من رفع مستوى أدائها وتحسين مردودها انطلاقا من الداخل بشكل يجعل كل أفراد الجماعة التربوية وخاصة الأساتذة معنيون بالمشاركة في التحسين والتطوير، ويسمح بترقية العمل الجماعي داخلها، ويحرر المبادرات ويشجعها، وهذا بجعل جميع أعضاء

الجماعة التربوية يشاركون في تسطير الأهداف وتنفيذها، وكذلك المشاركة في اتخاذ القرارات، كما أنه يساهم في ازدهار الحياة المدرسية وتمتين العلاقات بين مختلف المتعاملين، وهذا بإدخال المزيد من المرونة والتكامل بين أفراد الجماعة التربوية لتحسين مردود المؤسسة التربوية كما وكيفا.

انطلاقا من هذا تأتي هذه الدراسة المتواضعة لمحاولة معرفة إلى أي مدى استطاع مشروع المؤسسة أن يغير ويطور في إدارة المؤسسة التربوية، وهل نجح في أن يكون وسيلة لخلق جو ملائم لانطلاق المبادرات والمشاركة في اتخاذ القرارات، وإحداث نقلة نوعية في علاقة الأساتذة بالإدارة هذه العلاقة التي تفتقد للتشاور والمشاركة، وتجعل الأستاذ مجرد منفذ للأوامر دون أن يكون له دور في تسيير مؤسسته، وهذا عبر محاولة التعرف على درجة الانجاز والتطبيق الفعلية لمشروع المؤسسة في الواقع من خلال الدراسة الميدانية لمجموعة من الثانويات.

وقد تم تقسيم هذه الدراسة إلى سبعة فصول، الأول منها خصصناه للإطار المنهجي للدراسة وتضمن الخطوات المنهجية المتمثلة في أسباب اختيار الموضوع والهدف منه، وإشكالية الدراسة، ثم تحديد المفاهيم المستعملة فيها، وأخيرا تحديد المنهج المتبع والتقنيات المستعملة، وتحديد عينة البحث وكيفية اختيارها.

أما الفصل الثاني فتطرقنا فيه إلى القيادة الإدارية حيث خصص القسم الأول منه لتحديد مفهوم القيادة وعناصرها، ثم عملية التأثير التي يمارسها المدير على مرؤوسيه، ثم في قسم آخر عرضنا نظريات القيادة، وفي الأخير بيّنا الأساليب القيادية المختلفة، في حين أننا خصصنا الفصل الثالث للاتصال التنظيمي وقد احتوى على العناصر التالية، أهمية الاتصال وعناصره، ثم مبادئ الاتصال الجيد وقنواته وأخيرا الأنواع المختلفة للاتصال، ومعوقاته ووسائل التغلب عليها.

أما بالنسبة للفصل الرابع والذي خصصناه للمشاركة فقد تضمن العناصر التالية، معنى المشاركة ودرجاتها والشروط اللازمة لتحقيق فعاليتها، وفي عنصر آخر عرضنا نطاق المشاركة وحدودها، ثم تقديم دراسات حول فعالية المشاركة، بعد هذا عنصر خاص بأنماط التسيير بالمشاركة ووجهات النظر المؤيدة والمعارضة لها، وأخيرا توضيح مختلف المعوقات التي تقف في طريق تحقيق التسيير بالمشاركة، أما

في الفصل الخامس المخصص لمشروع المؤسسة، فعرضنا في بدايته وضعية المؤسسات التربوية ودواعي تبني مشروع المؤسسة، ثم التطرق لتعريف مشروع المؤسسة وتوضيح أهدافه ومتطلباته وعوامل النجاح والصعوبات فيه، لنعرض في الأخير منهجية إعداده.

أما بالنسبة للفصلين السادس والسابع فتم تخصيصهما للجانب الميداني من الدراسة، حيث احتوى الفصل السادس على عنصر أول للتعريف بميدان البحث وعنصرا آخر لعرض مميزات عينة البحث، أما العنصر الثالث فجعلناه لدراسة وتحليل أسلوب القيادة المنتهج في المؤسسات موضوع البحث ومدى تأثيره على درجة الانجاز الفعلي لمشروع المؤسسة، ثم في الأخير الاستنتاج الخاص بالمحور الأول، في حين أن الفصل السابع تعرضنا فيه أولا لتحليل سياسة الاتصال المتبعة في المؤسسات المدروسة، ثم الاستنتاج الخاص بهذا المحور، بعدها قمنا بتحليل دور المشاركة وتأثيرها على درجة الانجاز الفعلي لمشروع المؤسسة، ثم تقديم الاستنتاج الخاص بهذا المحور، للانتهاء في الأخير بالاستنتاج العام للدراسة.

I- أسباب اختيار الموضوع والهدف من الدراسة :

أ- أسباب اختيار الموضوع :

إن اختيار موضوع بحث ما يعود لأسباب مختلفة ومتعـــددة، لذا فقد كان اختيارنا لهذا الموضوع بالذات يعود لأسباب منها ما هو ذاتي ومنها ما هو موضوعي:

1. الأسبـــاب الذاتيـــة:

– إحساسنا بأهمية الدور الهام لمشروع المؤسسة، كأسلوب جديد في تحسين التسيير وكسر الجمود والرتابة التي تميـــز إدارة المؤسسات التربوية، وإتاحته الفرصة لكل الفاعلين من أســـاتذة وإداريـــين وعمال وتلاميذ وأوليائهم في النهوض بالمؤسسة، وهذا بالسماح لهم بالمشاركة في التـــسيير والقيـــام بمبادرات وتحمل المسؤوليات جنبا إلى جنب مع الإدارة.

– الملاحظة المباشرة لطريقة تنفيذ المشروع في الكثير من المؤسسات التربوية، حيث في اغلب الأحوال يتم اختزالـــه إلى مجموعة جداول إحصائية وتقارير، تكتب وترسل من طرف إدارة هذه المؤسسات في الفترات المحددة لها إلى الوصاية، دون أن يكون هناك تطبيق فعلي له ومشاركة حقيقية للأطراف المعنية به، وهذا ما لمسته من خلال عملي كمستشار رئيسي للتوجيه المدرسي والمهني في المؤسسة التي أعمل بهـــا، وفي باقي المتوسطات التابعة لمقاطعة التدخل.

2. الأسبـــاب الموضوعيـــة:

أما الأسباب الموضوعيـــة فقد تمثلت في التـــالي:

– محاولة معرفة واقع مشروع المؤسسة وإلى أي حد تم تفعيله ميدانيا، وهل أن الإدارة في المؤسسات التربوية تعمل ما هو لازم لتنفيذ المشروع، وبالتالي تمنح الفرصة لبقية الفاعلين التربويين للمـــشاركة في التسيير واتخاذ القرار أم أنها، تعمد إلى تعطيل العمل بفكرة مشروع المؤسسة لاحتكـــار ســـلطة التسيير وإصدار القرارات.

– الموضوع جديد، كون فرض تفعيل العمل بفكرة مشـــروع المؤسسة وتعميمها على كل مراحـــل التعليم كان ابتداء من الموسم الدراسي 2007/2006 مما يستدعي إجراء دراسات وبحوث لمعرفـــة مدى نجاح مشروع المؤسسة في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.

– اللامبالاة وعدم إعطاء الأهمية اللازمة لمشروع المؤسسة، من طرف الفاعلين المعنيين به، على الرغم من أنه وسيلة للمشاركة في اتخاذ القرارات، وأداة لتجسيد المبادرات المحلية والخاصة بأعضاء المؤسسة، للتخفيف والتقليل من المركزية الحادة التي يعاني منها القطاع، خاصة وأننا نجد هؤلاء الفاعلين أنفسهم، دائما يشتكون من كون القرارات الصادرة من المركزية، ليست استجابة للمشاكل والصعوبات الميدانية التي يواجهونها بقدر ما هي استجابة لأهداف وسياسات عليا.

ب ــ الهدف من الدراسة :

عندما يتم طرح فكرة أو مشروع إصلاح، فإن هذا التغيير يكون في نظر من أعده، وهم السلطة المركزية التي تسيير القطاع (وزارة التربية الوطنية)، الحل الأمثل للتغلب على المشاكل والصعوبات المطروحة في الميدان، في الوقت الذي هناك مجموعة من العوامل الميدانية التي تحول دون التطبيق والإنجاز الأمثل والكامل للمشروع، من هنا جاءت هذه الدراسة تهدف إلى:

1. محاولة معرفة إن كان مشروع المؤسسة قد تم تطبيقه وتجسيده فعليا في الميدان، كما ورد في المناشير والتعليمات المنظمة له، أم أنه بقي عبارة عن وثائق إدارية وتقارير تعدها الإدارة وحدها ليتم إرسالها في آجالها المحددة إلى الوصاية.

2. معرفة إن كان يتم إتاحة فرصة حقيقية، للفاعلين الأساسيين المعنيين بإعداد مشروع المؤسسة للمشاركة، أي المساهمة في تسطير أهداف والسهر على تنفيذها، وبالتالي مشاركة فعلية في الانجاز.

3. معرفة إن كان هناك إقبال واقتناع من طرف أفراد الجماعة التربوية أم لا، بأهداف مشروع المؤسسة وبالتالي المشاركة في إنجازه والنهوض بالمؤسسة التربوية.

4. وأخيرا، معرفة إن كان مشروع المؤسسة نجح أم لا في أن يكون أداة تساعد على تسيير فعال وناجع للمؤسسة التربوية.

II- الإشكـــــاليـــــة :

لقد عرفت أنماط و أساليب التسيير والإدارة تطورا متسارعا في العقود الأخيرة، وإن غاية كـــل النظريات الحديثة في التسيير والإدارة هي كيفية جعل المنظمة تتميز بمردودية وفعالية أكبر، عن طريق الاستغلال الأمثل لمواردها وإمكانياتها سواء البشرية أو المادية، إن هذا التطور في أســـاليب الإدارة لم يخص قطاع دون آخر فلم يقتصر على المؤسسات الصناعية فحسب، بل شمل كل ميادين الإدارة بمـــا في ذالك ميدان إدارة التربية والتعليم.

إن قطـــاع التربية والتعليم، ليس بمعـــزل عن هذه التطورات، فقد عرف هذا القطاع العديد من التحولات على فترات مختلفة، سايرت التحولات الحاصلة في أساليب الإدارة، وكان الهـــدف مـــن ورائها في كل مرة، هو العصرنة وتزويد المؤسســـة التربوية بكل المقومات اللازمة لمنحها نجـــــاعة أكثر، وبالتالي تحقيق الأهداف العامة لسياسة التعليم.

لقد عرف قطاع التربية والتعليم في الجزائر العديد من التغيرات و الإصلاحات المتعاقبـــة، كـــان آخرها الإصلاح الشامل للمنظومة التربوية، الذي شرعت في تطبيقه وزارة التربية الوطنية منذ ســـتة سنوات، هذا الإصلاح الذي جاء أولا، لمواكبة التغيرات والتحولات التي يشهدها المجتمع الجزائري في ميادين مختلفـــة، كون التربية تؤثر وتتأثر بما يحـــدث في المجتمع، وكذلك جـــاء لمعالجـــة المـــشاكل والنقائص الكثيرة المسجلـــة منذ سنـــوات في القطاع منها: ضعف نسب النجاح في الامتحانـــات الرسمية، التســـرب المدرسي، سوء الاستغلال للكفاءات والإمكانات المتوفرة، ضعف العمل الجماعي في المؤسسات التربوية، الرتابة المملة والجمود الذي طغى على تسيير المؤسسات التعليميـــة[1]، تغلـــب التسيير المركزي على القطـــاع، والذي لا يستطيع الوصول والمعالجة لمجموعة من القضـــايا الخاصـــة بمناطق محلية ووضعيات جزئيـــة، تكون أقرب وأوضح للقاعدة (أعضاء المؤسسة التربوية).

وقد تـــم تجسيد هذا الإصلاح عبر إعـــادة النظر وكذا تحسين جملـــة من العناصـــر الأساســـية المتمثلة في، الكتاب الـــمدرسي، الـــمناهج الدراسية، إدراج الإعـــلام الآلـــي في العملية التعليمية الاهتمام بتكوين العنصر البشري (تربويا، بيداغوجيا و إداريا)، وكذا تبني العمل على أساس المقاربة بالكفاءات.

[1] - مديرية التعليم الثانوي العام: وثيقة العمل بمشروع المؤسسة، إعداد مجموعة من المربين، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر جوان 1997، ص4.

إلا أن إعـــادة النظر في هذه العناصر الأساسية في العملية التربوية وتحسينها، غير كاف وحـــده لنجاح الإصــــلاح إذا لم يتم إعادة النظــــر كذلك في الأساليب والطرق المنتهجة في تـــسيير وإدارة المؤسسة التربوية، كون هذه الأخيرة المجال الذي يتم فيـــه وبواسطته كل تلك العناصر.

لذا فقد كان من بين أهداف إصلاح المنظومـــة التربويـــة، هو إدخال طرق وأساليب جديدة في تسيير المؤسسة التربويـــة، تقوم على ترقية العمل الجماعي داخــــل المؤســـسة، وتحريـــر المبـــادرات وتشجيعها، وهذا بـــجعل جميع أعضاء الجماعة التربوية يشاركون في تسطير أهـــداف وتنفيـــذها وكذلك المشاركة في اتخاذ القرارات، كل هذا يتم داخل إطار جديد يسمى "مـــشروع المؤســـسة" والذي قررت وزارة التربية الوطنية العمل به و تطبيقه ميدانيا، ابتدءا من الدخول المدرسي للموســـم 2007/2006[1] لتحقيق الأهداف العامة لإصلاح المنظومة التربوية.

إذا فإن من بين أدوات هذا الإصـــــلاح هو بعث العمل بفكرة مشروع المؤسسة الذي يهدف إلى مراجعة وتصحيح منهجيات وأساليب تسيير وإدارة المؤسسة التربوية، عن طريق تأسيس وتـــشجيع العمل الجماعي فيـــها، والذي يجعل كل أفـــراد الأسرة التربوية أعضاء فاعلون يشاركون في اتخـــاذ القرار ويساهمون في تنفيذه.

« إن الجهود التي تبذلها وزارة التربية الوطنية لن تبلغ أهدافها ما لم نعد النظر في أســـــاليب تـــسيير المؤسسة التربوية، لكونها الفضاء الذي يتم فيه تجسيد أهداف الإصلاح وذلك بإدخال أساليب تسيير ناجعة، مبنية على العمل الجماعي الذي يجعل من كل فرد من أفراد الأسرة التربوية عـــضوا فـــاعلا يشارك في اتخاذ القرار ويساهم في تنفيذه، أي بعبارة أخرى يلقي مسؤولية النهوض بالمؤسسة التربوية على الإدارة والأساتذة والتلاميذ وأوليائهم في آن واحد، ضمن مخطط تربوي متكامل ومتناسق واضح الأهداف ألا وهو مشروع المؤسسة»[2].

إن كل أعضاء الجماعة التربوية، من إداريين وأساتذة وعمال وتلاميذ وأوليائهم هـــم معنيـــون بمشروع المؤسسة، بالمقابل نجد كذالك أن من بين المرتكزات التي يقوم عليها مشروع المؤسسة هـــي وضع التلميذ في مركز العملية التربوية، وعليه فإن أي مشروع يجب أن يكون مركزه التلميذ، بالتالي فإن المرتكز الرئيسي لأي مشروع هو الجانب التربوي و البيداغوجي، هذا لا يعـــني أن لا يتمحـــور المشروع حول جانب ثقافي أو اجتماعي أو اقتصادي يخص المؤسسة التربوية.

---

[1] - وزارة التربية الوطنية: تفعيل العمل بفكرة مشروع المؤسسة، المنشور الوزاري رقم153، الصادر بتاريخ05 جوان 2006.

[2] - نفس المرجع: نفس الصفحة.

من هذا المنطلق فإن أي مشروع مؤسسة، عليه أن يصل إلى مشروع كامل تكون قاعدته الأساسية التركيز على الجانب التربوي و البيداغوجي مع مراعاة الجوانب الأخرى، إلا أن الملاحظ في مختلف المؤسسات التربوية هو أن مشاريع المؤسسة المنجزة، نادرا ما تكون مشاريع عامة لتنمية المؤسسة وذات بعد ثقافي أو ذات بعد اجتماعي أو اقتصادي، فهي في غالبيتها تتمحور حول الميدان التربوي و البيداغوجي مثل (تنظيم التعليم، التكفل بالتلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم، تنظيم نشاطات دعم للتلاميذ، تحسين نسبة النجاح في الامتحانات الرسمية...)

من هنا جاء تركيزنا في هذه الدراسة على الأساتذة فقط دون الفاعلين والشركاء الآخرين في مشروع المؤسسة، وهذا لكون كما رأينا مركز أو قاعدة أي مشروع يجب أن يكون الجانب التربوي و البيداغوجي، وبما أن الأساتذة هم المعنيون والمختصون بالأمور التربوية، إذا فهم الفئة الأساسية من بين أعضاء الجماعة التربوية المعنية أكثر بمشروع المؤسسة، بالإضافة إلى أن الأساتذة هم الفئة الأكبر عدديا في أي مؤسسة تعليمية.

إن درجة الوجود الواقعي لمشاريع المؤسسة تتغير من مؤسسة لأخرى، فكل المؤسسات لديها مشاريع ويتم انجازها، وهذا ما تفرضه المناشير الوزارية، إلا أن هناك عددا محدودا فقط من هذه المشاريع التي يتم إشراك الفاعلين الأساسيين فيها، و انجازها على أسس سليمة، و بإتباع المنهجية الصحيحة في انجاز مشروع المؤسسة، والتي تبدأ بالإعلام و التحسيس لإقناع كل الفاعلين بالمشروع ثم تشكيل فريق لقيادته لتشخيص وضعية المؤسسة، ومن ثم اختيار وتسطير أهداف يتم تنفيذها من طرف فريق المشروع كله ليتم تقييمها في النهاية، فمنهجية العمل بمشروع المؤسسة بالمعنى الحقيقي والفعلي ليست موجودة أو نسبية، لأن قولنا اليوم بوجود مشاريع مؤسسة يعني فقط في كثير من الحالات، بأن هناك وثائق فقط.

وهذا ما سنحاول معرفته من خلال هذه الدراسة المتواضعة، وذالك من خلال استكشاف دور كل من، أسلوب القيادة المعتمد، الاتصال، مشاركة الفاعلين الأساسيين وهم الأساتذة في إدارة مؤسستهم، ومدى تأثير هذه العوامل في درجة الانجاز الفعلي لمشروع المؤسسة.

وعليه فإن تساؤلات هذه الدراسة تتحدد على النحو التالي:

* هل يتم إنجاز مشروع المؤسسة فعليا في المؤسسات التربوية، أم أنه يبقى مجرد وثائق تعدها الإدارة، وبالتالي يبقى مجرد طموح؟

من هذا التساؤل العام ننتقل إلى الأسئلة الجزئية الآتية:

- ما هو أسلوب القيادة المعتمد من طرف المدراء وهل له تأثير على درجة الانجاز الفعلي لمشروع المؤسسة؟
- هل أن لسياسة الاتصال التي تتبعها الإدارة أثر على درجة الانجاز الفعلي لمشروع المؤسسة؟
- ما مدى مشاركة الأساتذة في إدارة مؤسستهم وهل لذلك أثر على درجة الانجاز الفعلي لمشروع المؤسسة ؟

III- الفـــرضيـــــات :

يعتبر وضع الفروض وتصميمها من أهم مراحل البحث العلمي، والفروض هي أفكار مبدئيـــة تدرس العلاقة بين الظواهر قيد الدراسة والبحث، والعوامل الموضوعية التي تؤثر فيها والباحث غـــير متأكد من صحة فروضه، لذا يحاول اختبارها وتجريبها بالبحث العلمـــي الميداني [1]، هـــذا ويمكـــن تحديد فرضيات هذه الدراسة على النحو التالي:

* تطبيق وإنجـــاز مشروع المؤسسة في المؤسسات التربوية، يتم على مستوى الوثائق فقط.

أما الفرضيات الجزئية فهي كالتالي:

- إن لأسلوب القيادة المعتمد من طرف المدراء أثر على درجة الانجاز الفعلي لمشروع المؤسسة.
- إن إتباع سياسة اتصال فعالة يؤثر على درجة الانجاز الفعلي لمشروع المؤسسة.
- إن لمشاركة الأساتذة في إدارة مؤسستهم أثر على درجة الانجاز الفعلي لمشروع المؤسسة.

[1] - إحسان محمد الحسن: الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي، ط 1 ، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت لبنان ، 1982 ص45 .

IV- تحديد المفــاهيم والمصطلحــات :

إن مرحلة تحديد المفاهيم مرحلة مهمة في إعداد البحث، فكل فرضية أو نظرية أو قانــون يتكون من مجموعة مفاهيم أو مصطلحات علمية، يعني بهــا الباحث مقاصد و معاني تعبر عن طبيعة هــذه المفاهيم وأبعادها العلمية، وكل بحث أو دراسة مهما كان اختصاصها أو اتجاههــا تحتــوي علــى مصطلحات ومفاهيم علمية، تتكون منها الفروض التي يريد الباحث اختبارها، لذا علــى الباحــث تخصيص جزء مستقل من بحثه لتعريف وتحديد معاني المفاهيم العلمية التي يتناولها، ليكــون القــارئ المختص أو غير المختص على بينة منها، ولكي يفهم الفرضيات و النظريات و النتائج النهائيــة الــتي يتوصل إليها البحث[1]، وعليه فسنتعرض من خلال هذا العنصر إلى أهم المفاهيم المستعملة نظريــا في هذه الدراسة.

أـــ مشـــروع المؤسســـة:

- جاء تعريفه في (القرار الوزاري رقم17 المؤرخ في 6 جوان 2006)الذي يتضمن تأسيس مشروعي المؤسسة والمصلحة وتنظيم العمل بهما كالآتي:

« يعتبر مشروع المؤسسة أسلوبا ومنهج عمل في تسيير المؤسسة التعليمية، وخطــة ترســم معــالم وأهداف المؤسسة، وتحــدد منهجية وأدوات تحقيقها في فترة زمنية معينة، يضعها أعضاء الجماعــة التربوية بمساهمة جميع الشركاء مع المؤسسة، ويعملون على تطبيقها لتحقيق الأهداف التي ســطرتها المؤسسة لنفسها، وفقا لأولوياتها وخصوصياتها والإمكانيات المتوفرة لديها، أو التي تبادر بالحــصول عليها في حدود ما يسمح به القانون »[2]

- أما في وثيقة العمل بمشروع المؤسسة، التي أعدتها وزارة التربية الوطنية، فجاء تعريفه كما يلي:

« إن مشروع المؤسسة هو تقنية حديثة لتحسين التسيير، ومعالجة مشاكل المؤسسة، وذالك بوضــع إستراتيجية لتحقيق أهداف حددتها كل مؤسسة لنفسها، وفقا للأهداف الوطنية والنصوص التشريعية الجاري بهــا العمل من جهة، ولخصوصياتها الجغرافية والحضرية، ومحيطها الاقتصادي والاجتمــاعي والثقافي من جهة ثانية، بحيث يكون التلميذ فيها محور كل الانشغالات ومحل كل الجهود قصد تحقيق أفضل مردود ممكن، بمشاركة ومساهمة كل أفراد الجماعة التربوية ومختلف المتعاملين مع المؤسسة»[3]

---

[1] - إحسان محمد الحسن : مناهج البحث الاجتماعي ، ط 1 ، دار وائل للنشر ، عمان 2005 ، ص42 .

[2] - وزارة التربية الوطنية: قرار يتضمن تأسيس مشروعي المؤسسة والمصلحة وتنظيم العمل بهما، قرار وزاري رقم17، المؤرخ في6 جوان2006.

[3] - مديرية التعليم الثانوي العام: المرجع السابق، ص7.

- بينما تعرفه كل من (عائشة بلعنتر وحبيبة بوكرتوتة) بأنه: « نهج تربوي بيداغوجي أو إستراتيجية تربوية بيداغوجية، هدفها التسيير الجيد من أجل تحسين مردودية التعليم وظروف عمـــل المجموعـــة التربوية، وجعلها تستجيب للمتطلبات أو للحاجيات الخاصة بالتلاميذ الذين يعتبرون مركز الاهتمام و المحور الهام للمشروع، وذالك بتكييفها مع المعطيات الخاصة بالمؤسسة واحترام الأهداف أو الغايات الوطنية»[1]

- ويعرفـــه فريـــد حـــاجي كما يلي : « هـــو آليـــة لتسيير الـــمؤسسة التربوية وأداة لعملها من خلاله كل الأطراف المتدخلة في المؤسســـة، تتفق من أجل انجاز أهـــداف تخـــص نوعيـــة التعلـــيم وفعاليته»[2]

نخلص من جملة هذه التعريفات، إلى أن مشروع المؤسسة هو نمط تسيير جديد للمؤسسة التربويـــة يجسد فكرة اللامركزية و الاستقلالية في التسيير ويحقق مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار، فهو عبارة عن مخطط لحل المشاكل أو تحسين الوضع القائم لبلوغ وضع أفضل، وهذا انطلاقا من تشخيص وضـــعية المؤسسة ورسم أهداف مبتغاة ثم انتقاء الحلول المناسبة والوسائل اللازمة لذالك، وعليه فإن مـــشروع المؤسسة هو خطة متكاملة و متناسقة العناصر ترمي إلى تحقيق الأهداف والبرامج الخاصة بالمؤســـسة التربوية، وهذا في إطار احترام الأهداف والبرامج الوطنية المسطرة من طرف الوزارة، تعني هذه الخطة ويشارك في إعدادها وتنفيذها كل الفاعلين في العملية التربوية من أساتذة، إدارة، تلاميـــذ وأوليـــاء، وهي محددة بفترة زمنية.

بـــ القـــيـــــادة:

من بين التعريفات التي اهتمت بتحديد مفهوم القيادة، نجد تعريف محمد منير مرسي والذي يـــرى بأن « القيادة هي في جوهرها قوة التأثير على الآخرين، بصفة رسمية مخولة أو بصفة غير رسميـــة، أو بالاثنين معا»[3]، إذن فالقيادة هي عـــلاقة تفاعل مستمر بين شخص وآخر أو آخرين، أي بين الرئيس و المرؤوسين، من خلالها يمكن للقائد التوجيه والتأثير على سلوك التابعين للوصول لغاية معينة.

[1] - عائشة بلعنتر وحبيبة بوكرتوتة: مشروع المؤسسة، سلسلة من قضايا التربية العدد12، ط2، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر2005،ص9.

[2] -Farid hadji: L'approche du projet de L'établissement, Edition Elkhaldounia, Algérie 2006 p22.

[3] - محمد منير مرسي: الإدارة المدرسية الحديثة، ط3، عالم الكتب، القاهرة 2001، ص32.

وفي السياق نفسه تم تعريفها كذالك على أنها، قدرة الفرد في التأثير على شخص أو مجموعة من الأشخاص وتوجيههم وإرشادهم، بهدف كسب تعاونهم وتحفيزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الأهداف المسطرة[1].

وهناك تعريف آخر(لجون لوك شارون) حيث يرى بأن القيادة هي « علاقة ديناميكية بين القائد و المرؤوسين، وحالة من التبعية بدون مقاومة... حيث تكون بواسطة قوة تأثير الشخصية للقائد في موقف معين من خلال الاتصال والتسيير، نحو تحقيق هدف خاص»[2]

في حين يرى كل من (ستونر و فريمان) بأن القيادة « هي تلك العملية المتعلقة بالتوجيه والتأثير في أنشطة المهام التي يقوم بها أعضاء الجماعة»[3] وفي رأيهم أنها تقوم على مدلولات هي:

- تنطوي القيادة على الآخرين من مرؤوسين أو تابعين، وبقبولهم وتأييدهم تتحدد مكانة القيادة وتصبح واقعا.
- تنطوي القيادة على توزيع غير متساوي للقوة و السلطة بين القياديين وأعضاء الجماعة، فالأفراد لا يتمتعون بالسلطة بل القادة هم من يملكون السلطة.

على ضوء هذه التعريفات نخلص إلى القول، بأنه وبالرغم من الاختلافات الملاحظة فيما يخص تحديد مفهوم القيادة، إلا أننا سنحاول التركيز على النقاط الرئيسية والمشتركة بينها في تعريفنا، فنقول بأن القيادة هي نشاط يمارسه شخص، للتأثير في الآخرين، لإثارة اهتمامهم وجعلهم يتعاونون، وكذالك لإطلاق طاقاتهم وتوجيهها، لتحقيق هدف مرغوب فيه.

كما أن دور القائد في جميع التنظيمات الإدارية واحد، وهو تحقيق أهداف المنظمة، من خلال توضيحها وتحديدها لمرؤوسيه، والحيلولة دون تعارض أهداف ومتطلبات العاملين مع أهداف ومتطلبات المنظمة، لتحقيق التوازن فيها.

ومن جهة أخرى لا يمكن أن تتحقق القيادة، إلا إذا كان هناك اعتراف وموافقة من أعضاء الجماعة لشخص معين بها، هذا الاعتراف لا يقتضي الخضوع والتبعية فحسب، بل يقتضي كذالك فكرة القبول، والاقتناع والالتزام.

[1] - كامل محمد المغربي: السلوك التنظيمي، ط 3، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الأردن 2004، ص199.
[2] - Charron–Jean Luc: Organisation et gestion de L'entreprise, 2ed, Dunod, Paris 2001, P53.
[3] - محمد حاجي: تفعيل الأداء المتميز للمؤسسة الاقتصادية من خلال عملية القيادة في ظل التحديات والرهانات التي تفرضها العولمة، الملتقى الدولي الأول حول التسيير الفعال في المؤسسة الاقتصادية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 3 و4 ماي 2005، ص3.

ج ـ الاتصـــال التنـــظيمي:

إن الاتصال عملية أساسية في التعامل الإنساني، وهو من المفاهيم النفسية الاجتماعية التي تغلغلت في كافة ميادين الحـــياة، فهو عام وواسع، لذا فإننا سنحاول التركيز هنا على الاتصال التنظيمي، أي الاتصال الذي يحدث داخل إطار المنظمة.

إن الاتصال الفعال في أي تنظيم أو مؤسسة هو بمثابة الجهاز العصبي، لذا يعد وجود اتصال فعـــال مؤشرا هاما على وجود مناخ تنظيمي جيد، وبدونه لا يعلم العمال ماذا يحدث في العمل ويـــشعرون بالتهميش، كما أن الاتصال الرديء يمكن أن يساء فهمه وبالتالي يسبب اضطرابا في سير العمل وقد يفتح الباب أمام انتشار الإشاعات داخل المؤسسة، لهذا فإن عملية الاتصال مهمة وتلعب دورا رائدا في الإدارة عموما، والإدارة المدرسية خاصة.

وقد تعددت التفسيرات النظرية لمفهوم الاتصال، فنجد أن منظمة التدريب الأمريكية عرفته على أنه تبادل الآراء والمعلومات، بهدف إحداث تفاهم وثقة متبادلة، أو إحداث علاقات إنسانية طيبة[1].

في حين يرى (مصطفى عشوي) أن الاتصال « هو عملية نقل أو تحويل فكرة ما من شخص (مرسل) إلى شخص آخر (مستقبل) وذالك بنية تغيير سلوكه، فالاتصال التنظيمي أي الاتصال الذي يحدث في إطار منظمة ما، عملية هادفة تتم بين طرفين أو أكثر، وذالك لتبادل المعلومات والآراء و للتـــأثير في المواقف والاتجاهات»[2].

وهناك تعريف آخر للاتصال، حيث يرى كل من (فاروق عبده فليه و محمـــد عبـــد المجيـــد) أن الاتصال هو« تلك العملية الهادفة إلى نقل وتبادل المعلومات، التي على أساسها يتوحد القرار وتتفـــق المفاهيم وتتخذ القرارات، وهي بذالك ضرورية لإتمام العمل حيث التفاعل، كـــالتخطيط والتنظـــيم واتـــخاذ القرارات والتنسيق والإشراف والمتابعة والرقابة والتقويم، يتم كل هذا من خـــلال عمليـــة الاتصال والتي لها دورا رئيسيا في ذالك»[3].

ويعرفانه كذالك بأنـــه « الوسيلة التي يتم من خلالها نقل الأفـــكار والأوامر والمعلومات، بـــين مختلف مستويات المنظمة الإدارية صاعدة أو هابطة أو متوازية»[4].

---

[1] - كامل محمد المغربي: المرجع السابق، ص233.

[2] - مصطفى عشوي: أسس علم النفس الصناعي التنظيمي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1992، ص141.

[3] – فاروق عبده فليه ومحمد عبد المجيد: السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، ط1، دار المسيرة، عمان الأردن 2005، ص170.

[4] – نفس الرجع، ص297.

من خـــلال هذه التعريفات نقول أن الاتصال، هو الطريقة أو الكيفية التي يتم بـــها نقل الأفكار أو المعلومات أو التوجيهات و الأوامر، من شخص لأخر أو من مجموعة لأخـــرى، بقـــصد إثـــارة استجابة معينة لدى المستقبل، وعن طريقه يتم التفاعل والتبادل بين الأفراد والجماعـــات، فهـــو إذن عملية تهدف إلى التأثير على (المستقبل) بشكل ما، قصد تزويده بـــمعلومات جديدة أو حمله علـــى تبني موقف أو فكرة ما أو تغيير رأيه.

د ــ المشـــاركـــــة:

إن التسيير أو الإدارة بالمشاركة في إدارة القطاع العام وخاصة الإدارة المدرسية، لم تعـــد مـــسألة اختيار فأغلب النصوص التي تعنى بتنظيم ظروف العمل، تهتم بجعلها إجبارية تحت أشـــكال مختلفـــة وهناك عدة نصوص تذهب إلى تقنينها حتى في أدق تفاصيلها مثال ذالك (مجلس التوجيـــه والتـــسيير مجلس التنسيق الإداري، اللجنة البيداغوجية على مستوى المؤسسة التعليمية....) وغيرها من المجـــالس التي تؤسس وتؤكد حق مشاركة المرؤوسين في تسيير المؤسسات التربوية.

كما أن المشكلة التي أصبحت مطروحة، لم تعد على مستوى إلزامية المشاركة بقدر ما هي علـــى مستوى الكيفية التي يتم بهـــا تجسيد هذه المشاركة، مع من (من الفاعلين)، وفي أي ميدان، وفي أي وقت...، فالمشاركة تم اعتمادها كوسيلة لإدماج أفضل للمرؤوسين في المؤسسة.

وفي هذا السياق يعرف (موريس موران) المشاركة على النحو التالي:

« – المشاركة كقيمة، تمثل قناعة متجذرة لدى المسؤول، في الكفاءة والمهارة والقـــدرة (الجـــسمية الوجدانية و العقلية) للمستخدمين، على حل مختلف المشاكل.

– أما المشاركة كاتجـــاه، فهي الخَلقُ أو المحافظة على حالة جماعية متقاسمة من، الأهداف أو المصالح المشتركة، أو قيم ديمقراطية راسخة ومشتركة، أو الإجماع على مستقبل يمكن تحسينه، بهـــذا المعـــنى نتكلم عن نمط تسيير بالمشاركة.

– أما المشاركة كفعل، فتتطلب القيام بأعمال، تصرفات، نـــشاطات وحركـــات، تقـــود الأفـــراد والمجموعات للتصرف بشكل متفق عليه وتعاوني في المراحل المختلفة لسير العمـــل الإداري، والـــذي هو نفسه ليس سوى السير الاعتيادي لكل النشاطات الإنسانية والتي هي:

– جمع المعلومات – إعداد الخيارات الممكنة – القرار،اختيار البديل – تنفيذ القرار

– مراقبة تطبيق القرار»[1].

وعليه يمكننا أن نعرف المشاركة فنقول بأنها إتاحة الفرصة للمرؤوسين للمساهمة بجهودهم وأفكارهم في الوظائف والأنشطة التي تخطط لها الإدارة، وهذا عن طريق فتح المجال أمام مبادراتهم والسماح لهم بالمساهمة في مناقشة القرارات التي سيتم اتخاذها ومتابعة تنفيذها وتقييمها.

وأن المشاركة هي تفاعل بين عنصرين هامين، الأول هو اقتناع المسؤول وإيمانه بقدرات المرؤوسين في المساهمة وتحسين تسيير المؤسسة، وهذا من خلال تصرفات وأفعال تتجسد في تبني أسلوب قيادة ديمقراطية، أما العنصر الثاني فهو إنجاز الأعمال وتحقيق أهداف المنظمة بشكل جماعي توافقي، يجعل من المرؤوسين مسؤولين ومساهمين في اتخاذ القرارات وفي نفس الوقت معنيون بتنفيذها، بمعنى آخر الإقبال على العمل أكثر، وتحمل مسؤوليات إضافية، والتحلي بروح المبادرة، والانخراط في كل الأعمال التي من شأنها أن تحسن من وضعية المؤسسة، ويكون هذا نتيجة لاقتناع المرؤوسين بأهمية دورهم في تسيير المؤسسة وما يمكن أن تضيفه مساهمتهم، وكذالك لاقتناعهم بجدية الإدارة في مسعى المشاركة، ووجود ثقة متبادلة بين الطرفين.

هـ ـ الإدارة المدرسية:

إن المبادئ الأساسية المنظمة للإدارة العامة تنطبق على إدارة التربية بمختلف ميادينها، ولا يكون الاختلاف إلا في التفاصيل المتعلقة بالأهداف، طبيعة العمل وظروفه، وباعتبار أن التربية أشمل من التعليم، فإن الإدارة التعليمية تكون نتيجة لذالك فرعا من فروع إدارة التربية، فالإدارة التعليمية تتصل بإدارة التعليم المدرسي.

وعليه يمكن القول أن الإدارة التعليمية، هي الكيفية التي يدار بها التعليم في دولة ما، وفقا لأيديولوجية المجتمع وأوضاعه لتحقيق الأهداف المرجوة، أو أنها كل عمل منظم ومنسق يخدم التربية والتعليم تتحقق من ورائه الأغراض التربوية والتعليمية تحقيقا، يتماشى مع الأهداف الأساسية للتعليم[2].

من خلال هذا الطرح يمكننا القول أن الإدارة التعليمية، هي مجموعة من الإجراءات التي يتبناها المجتمع لتنظيم العملية التربوية، والمؤسسات، والأفراد المشتغلين بها لتحقيق الأهداف التربوية التي

---

[1] -Clermont Bernabé et Hermann C. Girard: Administration Scolaire théorie et pratique, gaetan morin éditeur ,Québec Canada 1987, p93.

[2] - محمد بن حمودة: علم الإدارة المدرسية، دار العلوم للنشر، عنابة الجزائر 2006، ص46.

تعكس ثقافة وفلسفة المجتمع وتطلعاته، بقصد إحداث التطوير النوعي والكمي في العملية التعليمية والأفراد والمؤسسات.

ومنه فإن مصطلح الإدارة المدرسية هو جزء هام من مصطلح أعم وأشمل هو الإدارة التعليمية فالإدارة المدرسية تتعلق بما تقوم به المدرسة من مهام وأنشطة من اجل تحقيق رسالة التربية، وبتعبير آخر يتحدد مستوى الإدارة المدرسية الإجرائي على مستوى المدرسة فقط، وبهذا تصبح جزءا من الإدارة التعليمية ككل، أي أن صلة الإدارة المدرسية بالإدارة التعليمية هي صلة العام بالخاص[1] أو صلة الكل بالجزء والإدارة المدرسية وحدتها المدرسة أو المؤسسة التعليمية، ويوجد على رأس هذه المؤسسة شخص مسؤول عن سير العمل بها يطلق عليه اسم مدير، مسؤوليته تتمثل في السهر على نجاح المدرسة في أداء رسالتها[2]، وهناك تعريف آخر أكثر إيجازا للإدارة المدرسية لـ (هيرمان) الذي يرى بأنها تتمثل في « تنظيم جهود المتدخلين الأساسيين الذين يعملون في التربية، لضمان تعليم أحسن وتعلم أفضل»[3].

من خلال هذه التعريفات، نقول أن الإدارة المدرسية هي جميع الجهود والأنشطة والعمليات مثل: التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، التي يقوم بها المدير مع العاملين معه من مدرسين وإداريين، كما أنها جزء من الإدارة التعليمية تتحدد بكونها على مستوى المدرسة، وفي نفس الوقت فإن لها ارتباطات بالمستويات العليا للإدارة التعليمية، فهي القائمة بتنفيذ سياساتها والوسيلة الفعالة لتحقيق الأهداف التربوية، يشرف عليها موظف عام هو المدير يعمل تحت إشراف ومراقبة المستويات العليا للإدارة التعليمية، دوره الرئيسي هو تنظيم العمل المدرسي وتهيئة الظروف المادية والمعنوية لتنفيذ البرامج التربوية.

[1] - أحسن لبصير: دليل التسيير المنهجي لإدارة الثانويات و المدارس الأساسية، دار الهدى، عين مليلة الجزائر 2002، ص27.

[2] - عبد الغني عبود: إدارة التربية في عالم متغير، ط1 ، دار الفكر العربي القاهرة 1992، ص65.

[3] - Clermont Bernabé et Hermann C.Girard: OP.Cit, P3.

V- المنهـــج المتبع والتقنيـــات المستعملة :

أـــ الاقتـــــراب المنهجــــــي:

نعتمد في العلوم الاجتماعية ليس فقط على وصف الظواهر، بل نتعداها إلى محاولة كشف أسباب وجودها، وطريقة عملها، وتفسير العلاقة فيما بينها تفسيرا علميا، لأنها عبارة عن تفاعل دائم بـــين الأفراد فيما بينهم وتفاعل الأفراد مع المحيط، فهي تتميز بالتعقيد والتشابك.

وإن اخـــتيار منهج معين لدراسة ظاهرة أو موضوع ما، يتوقف على طبيعة الموضوع نفسه، وكذا على الإشكالية المطروحة والأهداف المراد تحقيقها من خلاله، والمنهج هو الوسيلة التي نتوصل عـــن طريقها إلى الحقيقة ويتم بواسطتها الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالظاهرة المدروسة[1].

ونحن قد اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي، الذي يقوم على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا، فالتعبير الكيفـــي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفا رقميا، يوضح مقدار هـــذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطـــها مع الظواهـــر المختلفة الأخرى[2]، ويعرف كـــذالك بأنـــه «أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة، عن ظاهرة أو موضوع محـــدد أو فترة أو فترات زمنية معلومة، وذالك من اجل الـــحصول على نتائج علمية، ليتم تفسيرها بطريقـــة موضوعية بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة»[3]، إذا فالمنهج الوصفي هو طـــــريقة لوصـــف الظاهرة المراد دراستها، من خلال منهجية علمية صحيحة، ثم تصوير وتمثيل النتائج التي يتم التوصـــل إليها على شكل رقمي معبر يمكن تفسيره.

أما بالنسبة للإطار النظري والمتمثل في اختيار وتبنـــي اقتراب نظري دون آخر، يتماشى مع طبيعة الموضوع والـــجوانب التي نريد دراستها فيه، فنرى أن مدرسة العلاقات الإنسانية مناســـبة لـــسبر حيثيات الموضوع المدروس، فهذا الاتجاه يرى أن الحوافز المادية ليست وحدها العنصر المحدد لـــسلوك الأفراد في التنظيم، كما ينصح هذا الاتجاه بوضع آليات وأدوات تتمتع بالسلطة، لمنح مسؤوليات اكبر للمرؤوسين[4]، وضرورة أن تؤخذ الحاجات الاجتماعية، والتقدير للمرؤوسين بعين الاعتبار، للرفع من

[1] - صلاح مصطفى الفوال: منهجية العلوم الاجتماعية، دار عالم الكتب، القاهرة 1982، ص191.

[2] - عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ط3،ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر2001، ص139.

[3] - رجاء وحيد دويدري: البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، ط1، دار الفكر، دمشق سوريا 2000، ص183.

[4] - Chantal Bussenault et Martine Prétet : Economie et gestion de l'entreprise, librairie vuibert, Paris 1995, p27.

إنتاجيتهم، وأن يتم انتهاج نمط قيادة و تسيير يقوم على المشاركة[1]، فكمية و نوعية العمـــل المنجــز ليست مرتبطة بالظروف المادية للعمل بقدر ما هي مرتبطة بانسجام مجموعة العمل وتحفزها والـــنمط القيادي المتبع، فمردود العامل يرتبط إلى حد ما بنوعية العلاقات الاجتماعية بين المرؤوسين و الإدارة والأجر وظروف العمل لا تكفي وحدها لأن يعطي العامل أحسن ما لديه، فالمسؤوليات التي يمكن أن نوكلها للمرؤوس ودوره في المؤسسة، والأهمية التي نعطيها له، تحدد بدرجة أكبر مبادرته ومردوده.

ونحن نريد من خلال تبني هذا الاقتراب النظري بالذات، أن نعرف إن كان مـــشروع المؤســـسة والذي يرمي إلى تحديث طرق تنظيم وتسيير المؤسسة التربوية، قد نجح أم لا في إشراك أفراد الجماعة التربوية وخاصة الأساتذة، في تنفيذ وتجسيد الخطط التربوية المتفق عليها، وتقوية علاقة هذه الأطراف بين بعضهم البعض وبينهم وبين الإدارة، وكذالك في فسح المجال أمام المبادرات، وتحميل المسؤوليات لمختلف أفراد الجماعة التربوية.

ب ــ التقنيـــــات المستعملـــــة:

إن تقنية البحث هي مجموعة إجراءات و أدوات التقصي المستعملة منهجيا[2]، ولكـــل موضوع تقنيات خاصة لمعالجته، واستخدام التقنية المناسبة يتوقف على اعتبارات عدة، منها ما يرجع إلى طبيعة الموضوع في حد ذاته ومنها ما يرجع إلى نوعية المنهج المتبع و المعلومات المراد جمعها، وسوف نعتمد في دراسة موضوعنا هذا على ثلاث تقنيات، إحداها رئيسية والمتمثلة في الاستمارة الإستبيانية، أمـــا المقابلات الحرة والملاحظة فسيتم استخدامهما كتقنيتين ثانويتين مدعمتين.

1. الاستمـــــــــارة:

إن الاستمارة هي نتاج الفرضية لها شكل خاص وتنظيم معين، بواسطتها يمكـــن أن نلـــتمس أراء معينة أو التحقق أو التخمين للإشكال المطروح[3]، وهي مجموعة من الأسئلة الـــمرتبة يتم وضـــعها حـــول موضوع معين، تسمح لنا بالحصول على بيانات ومعلومات عن ظاهرة محـــددة أو اتجـــاه أو موقف ما، كما تسمح لنا بالتوصل إلى حقائق جديدة عن الموضوع، أو التأكـــد مـــن معلومـــات متعـــارف عليها لكنها غير مدعمة بحقائق، وسوف نستعين في بحثنا هذا بالاستمارة كتقنية رئيـــسية لجمع المعلومات حتى يتسنى لنا التحقق من مدى صحة الفرضيات التي صغناها.

---

[1] - Alain Desreumaux : Théorie des Organisations, éditions EMS, France 1998, p96.
[2] - Maurice Angers : Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Casbah Université, Alger 1997, p130.
[3] - Roger Muchielli : Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, Entreprise moderne d'édition, Paris 1979, p94.

هذه الاستمارة اقتضت الإجابة عن المتغيرات التي تضمنتها فروض الدراسة، وقد جربت بطريقة مبدئية أثناء الدراسة الاستطلاعية، وبعد التجريب عدلت وحذفت منها الأسئلة التي لا تخدم الموضوع وتم الاحتفاظ بـــ 58 سؤالا، وقد تضمنت الاستمارة خمس محاور، حيث خصص المحـــور الأول للبيانات المتعلقة بخصائص ومواصفات العينة، والمحور الثاني للنمط القيادي المتبع، بينما خصص المحور الثالث لسياسة الاتصال المنتهجة، أما المحور الرابع فتضمن بيانات عن المشاركة، وأخيرا احتوى المحور الخامس على بيانات حول درجة الانجاز الفعلي لمشروع المؤسسة، أما فيما يخص نوع الأسئلة الـــتي تضمنتها الاستمارة فقد تنوعت بين أسئلة مغلقة وأسئلة مفتوحة.

2. المقابـــلات الحـــرة:

المقابلة هي إجراء للتقصي العلمي، يستخدم أسلوب الاتصال اللفظي لأجل جمع معلومات تتعلق بالهدف المحدد[1]، وتعرف كذلك على أنها «محادثة جادة موجهة نحو هدف محدد، ترتبط بجمع بيانات تخص بحث معين»[2]، والمقابلة الحرة تتميز بكونها مرنة ولا قيود عليها مما يمكن من التعديل في الأسئلة وزيادتها بحسب أوضاع وظروف المستجوبين، ما يشجعهم على التعبير بكل حرية.

وسوف نلجأ إلى هذه التقنية لتكوين رصيد معلوماتي ومعرفي أكبر حول موضوع الدراسة، وكذا لسبر مناطق ونواحي من الموضوع لا يمكن الإلمام بها، إلا عن طريق المقابلات الحرة وحدها وليس عبر تقنية أخرى، وكذالك لأن طبيعة العمل الذي نمارسه (كمستشار رئيسي للتوجيه المدرسي والمهـــني) تفرض علينا العمل في عدة مؤسسات تعليمية، وهذا ما يجعلنا باحتكاك دائم مـــع أعـــضاء الفريـــق التربوي والإداري لهذه المؤسسات، ما يسهل علينا إجراء هذه المقابلات.

3. المـــلاحظـــــة:

الملاحظة هي تقنية مباشرة للتقصي العلمي، تسمح بملاحظة مجموعة ما بطريقة غير موجهة، بهدف اخذ معلومات كيفية قصد فهم المواقف والسلوكيات[3]، وتعد الملاحظة من أقدم الطـــرق في جمـــع البيانات والمعلومات الخاصة بظاهرة ما، كما أنها الخطوة الأولى في البحث العلمي وأهم خطواته.

وتعني الملاحظة بمعناها البسيط الانتباه العفوي إلى حادثة أو ظاهرة ما، أما الملاحظة العلمية فهي انتباه مقصود ومنظم ومضبوط للظواهر بُغية اكتشاف أسبابها وقوانينها، أو هي كل ملاحظة منهجية

---

[1] - Madeleine Grawitz : Méthodes des sciences sociale , 10 ed , Dalloz Paris 1996, P586.

[2] - محمد الهادي (محمد): أساليب إعداد وتوثيق البحوث العلمية ، المكتبة الأكاديمية القاهرة 1995، ص 46 .

[3] - Maurice Angers: OP.Cit, P130.

تؤدي إلى الكشف عن دقائق الظواهر المدروسة، وعن العلاقات بين عناصرها وبينها وبين الظـــواهر الأخرى[1].

وبما أن الملاحظة هي الخطوة الأولى في مراحل البحث العلمي فقد كانت السبب ونقطة الانطلاقة في اختيارنا للموضوع، من خلال مشاهدتنا للإختلالات المسجلة على مـــستوى تطبيـــق مـــشروع المؤسسة، ثم أصبحت ملاحظة علمية بمعناها الحقيقي تقوم على انتباه مقصود ومـــنظم، وتوجههـــا فرضيات محددة، للكشف عن معلومات تخص الموضوع المراد معالـــجته وتشخيصه، وسبر جوانـــب فيه لا نستطيع الإلمام بها إلا عن طريق هذه التقنية، وجمع ملاحظات تُعيننا فيما بعد في تفسير وتأويل أو دعم النتائج المتوصل إليها، وما جعلنا نختار الملاحظة كتقنية مساعدة هو كوننـــا احـــد أعـــضاء الجماعة التربوية وبالتالي عضوًا في مشروع المؤسسة، ما يسمح لنا بمشاهدة كثير من الجوانب المتعلقة بالظاهرة موضوع الدراسة.

VI- تحديد عينة البحث وكيفية اختيارها :

تلعب العينة دورا أساسيا في الدراسات الميدانية، حيث أنه لا يمكن أن نتصور إجراء بحث ميداني بدون الاستعانة بعينة تكون محل إجراء الدراسة عليها لإثبات فروض البحث أو نفيها، ويتم اللجـــوء إلى العينة في الدراسات الميدانية عندما يكون حجم المجتمع المدروس كبيرا حيث يصعب الوصول إلى جميع مفرداته، أو عندما يكون مجتمع البحث متجانسا بدرجة كبيرة جدا.

ويعرف مجتمع البحث على أنه «جـــميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث»[2]، بينما تعرف العينة بأنها «جزء من المجتمع الأصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة، تضم عددا من الأفـــراد مـــن المجتمع الأصلي، وتغني الباحث عن مشقات دراسة المجتمع الأصلي كله»[3].

وهذه الدراسة التي نحن بصددها تخص ثانويات مدينة الجلفة، وبما أن مجتمع البحث الذي نقـــوم بدراسته، ألا وهو مجموع ثانويات المدينة يقع ضمن إطار جغرافي وحضري واحد، ووحداته متشابهة ومتجانسة إلى حد كبير ولها نفس الخصائص والمميزات، فقد قمنا باستعمال العينة النمطية كمرحلـــة أولى، وهذا بالتركيز على اختيار 4 ثانويات من بين 13 ثانوية بالمدينة، 2 منها قديمة الإنشاء وهمـــا:

---

[1] - رجاء وحيد دويدري: المرجع السابق ، ص317.

[2] - دوقان عبيدات، عبد الرحمان عدس، عبد الحق كايد: البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه، ط5، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان1996 ص113.

[3] - محمود علي محمد: علم الاجتماع والمنهج العلمي، ط3، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية1983، ص403.

(ثانوية ابن الأحرش السعيد وثانوية طاهيري عبد الرحمان) والثانويتان الباقيتان حديثتا الإنشاء نسبيا وهما: (ثانوية النجاح وثانوية ابن خلدون)، وهذا أولا لأننا نرى بأن هذه الثانويات الأربعة نموذجية و ممثلة لباقي وحدات مجتمع البحث، وثانيا لأننا نعتقد بأن هناك فروقا بين الثانويات القديمة والأخرى المفتوحة حديثا، من حيث استقرار الطاقم الإداري والتربوي، وأقدمية الأساتذة بالمؤسسة، ودرجة اندماجهم في المؤسسة من جهة ومع بعضهم البعض من جهة أخرى.

وكمرحلة ثانية قمنا بإجراء مسح شمل كل الأساتذة بالثانويات الأربع، فقمنا بتوزيع 154 استمارة بعدد أساتذة الثانويات الأربع المختارة، حيث تمكنا في الأخير من استرجاع 130 استمارة.

تمهيـــد:

من الواضح أن القيادة عامل أساسي في فعالية المنظمات، وهذا أمر أكدته الدراسات المختلفـــة في هذا المجال، ونظرا لأهمية سلوك القائد ومدى تأثيره على المرؤوسين بشكل خاص، وعلى المنظمـــة بشكل عام، فقد حاز موضوع القيادة على اهتمام كبير من طرف الدارسين في مجالات عدة منها علم الاجتماع، علم النفس، و الإدارة وغيرها.

وسنحاول في هذا الفصل تناول القيادة الإدارية، وهذا عبر التطرق إلى : مفهوم القيادة وعناصرها ثم عملية التأثير التي يمارسها المدير على مرؤوسيه،ثم نقوم بعرض مختلف نظريـــات القيـــادة، وأخـــيرا نستعرض الأنماط والأساليب القيادية.

I- مفهـــوم القيـــادة وعناصـــرها:

نستطيع استخلاص الحد الأدنى من الشروط اللازمة لوجود القيادة، عبر استعراض مجموعة من التعريفات المتعددة التي تناولت هذا المفهوم.

فالقيادة بمعناها العام يعرفها (اوردوي تيد) بأنها « النشاط الذي يمارسه شخص للتـــأثير في النـــاس وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه »، ويعرفها (باس) بأنها « عملية يتم عن طريقها إثارة اهتمام الآخرين، و إطلاق طاقاتهم وتوجيهها في الاتجاه المرغوب »[1].

نستنتج من هذين التعريفين أن هناك ثلاثة شروط رئيسية لابد من توافرها لوجود القيادة وهي:

- وجود جماعة من الناس (شخصين أو أكثر)
- وجود شخص من بين أعضاء الجماعة قادر على التأثير الايجابي في سلوك بقية الأعضاء
- أن تستهدف عملية التأثير توجيه نشاط الجماعة وتعاونهم لتحقيق هدف مشترك.

أـــ وجود جمـــاعة من الناس:

والمقصود هنا (الجماعة المنظمة) أي الجماعة التي لها تنظيم محدد، إن التنظيم باعتباره جماعة منظمة يتميز عن الجماعة العادية، في أن هذه الأخيرة قد يكون لها قادة وقد لا يكون، فإذا كان لهـــا قـــادة أصبحت جماعة منظمة، وأعضاء الجماعة المنظمة يشعرون بالمسؤولية المشتركة لتحقيق الأهداف.

[1] - نواف كنعـــان : القيـــادة الإدارية ، ط6، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن 1999، ص 90 .

كما أن استمرار وجود القادة في الجماعات المنظمة يعتبر من أهم مميزاتها، فالقيادة تتطلب وجود تابعين (الآخرون) وهم أفراد جماعة القائد، فتتأثر تصرفاتهم وسلوكاتهم بقدرة القائد وصفاته الشخصية وما إلى ذالك[1]، وبالتالي فالجماعة المنظمة شرط أساسي لوجود القيادة.

ب ـ عملية التـأثـير:

إن كل التعريفات السابقة للقيادة، تصورها على أنها عملية تأثير ايجابي يقوم به شخص نحو أشخاص آخرين بهدف توجيه نشاطهم وجهودهم في اتجاه معين، وعملية التأثير المقصودة في القيادة لا تتم في فراغ ، وإنما لابد من وجود شخص مؤثر وآخر متأثر، وتتم عن طريق نشاط ايجابي يمارسه من يتولى عملية التأثير، ألا وهو القائد.

تتعدد وسائل التأثير التي يمكن أن يستخدمها القائد للتأثير في الجماعة، فقد يكون التأثير عن طريق الثواب الذي يتمثل فيما يقدمه القائد من مكافأة على الجهد المبذول، وتثير هذه الوسيلة استجابات جيدة لدى أفراد الجماعة (الرضا والارتياح لتقدير القائد لمجهوداتهم) ، وقد تكون وسيلة التأثير قائمة على الإكراه والقهر، و التي تولد لدى أفراد الجماعة ردود فعل سيئة (الروح العدوانية ضد القائد الإحباط ، تمزق العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة ...).

وتتحدد درجة نجاح القائد أو فشله في قيادة الجماعة، بمدى قوة وفاعلية وسيلة التأثير التي يستخدمها لتوجيه الجماعة وتغيير سلوكها، فعندما تؤدي وسائل التأثير إلى تغيير سلوك المجموعة في الاتجاه المرغوب نتيجة الجهود التي بذلها القائد، نقول هنا بأن وسائل التأثير قد أدت إلى ما يسمى بالقيادة الناجحة[2].

جـ ـ تحقيق الأهـداف المرغوبة:

تستهدف عملية التأثير في الجماعة تحقيق الأهداف المشتركة والمرغوبة لديها، كما لا بد من وجود أهداف محددة يعمل على أساسها القائد ويؤثر على مرؤوسيه لتحقيقها[3]، وتبرز صعوبة تحقيق مثل هذه الأهداف، إذا تعارضت أهداف القائد مع أهداف الجماعة وأفرادها، وتكمن كفاءة القائد في معالجة هذا التعارض، بالشكل الذي يضمن إرضاء جميع الأطراف للوصول إلى الأهداف المطلوبة التي تستهدفها عملية التأثير.

---

[1] - محمد حـاجي: المرجع السابق ، ص 4 .

[2] - نواف كنعـان: المرجع السابق ، ص 94 .

[3] - محمد سعيد أنور سلطان: السلوك التنظيمي، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية مصر 2003، ص 336 .

والهدف المرغوب لدى الجماعة والذي تسعى لتحقيقه يقوم أساسا على إشباع حاجاتها، وان بـــروز القائد في الجماعة منوط بمدى قدرته على إشباع حاجاتها، وعملية التأثير التي يمارسها القائد لا يقصد بها التأثير في الآخرين لاستغلالهم لغايات غير مفيدة لهم، أو مفيدة لقائدهم فقط، بل هي عملية توجيه التابعين والتأثير فيهم لتحقيق الأهداف المشتركة والمرغوبة له وللجماعة.

من كل هذا نخلص إلى أن القيادة ظاهرة نفسية واجتماعية، تقوم على علاقة اعتمادية متبادلة بين القائد وباقي أعضاء الجماعة التي يقودها، ينتج عنها تأثير القائد في الجماعة ورغبة الجماعة في الانقياد له لإشباع حاجاتها، وانه لا مجال لوجود القيادة من دون أتباع، كما أن بروز القائـــد في الجماعـــة وبقاؤه مرهون بوجود هدف محدد تسعى الجماعة إلى تحقيقه وان هذا الهدف هو نقطة الالتقاء المهمة بين القائد والجماعة ومجال نشاطها وطبيعة تكوينها.

II- عملية التأثير التي يمارسها المدير على مرؤوسيه:

تقوم عملية التأثير ـــ التي ترتكز عليها القيادة الإدارية ـــ على ما يستخدمه المدير من وسائـــل لإقناع مرؤوسيه واستمالتهم وحثهم على التعاون لتحقيق الأهداف المطلوبة، وبقدر ما تكون درجة تأثير المدير فعالة في سلوك مرؤوسيه وتصرفاتهم في ممارستهم لأنشطتهم، بقدر ما تكون قيادته ناجحة وفعالة، وتتعدد الوسائل التي يستخدمها المدير للتأثير في مرؤوسيه تبعا لتعدد الأسس التي تقوم عليهـــا قوة التأثير ومن أهم هذه الوسائل مـــا يلي:

أـــ قوة التأثير القائمة على الإثـــابة: حيث تعتبر المكافأة عاملا هاما في حفز المرؤوسين على العمـــل بنشاط، فيستطيع المدير عن طريق منح موظفيه (مكافأة مادية أو عطلة، أو تقديرا لأدائهم الجيد) أن يشبع حاجاتهم المادية والمعنوية ويؤثر في ميولهم واتجاهاتهم بالشكل الذي يساعده على تحقيق الهدف الوظيفي للتنظيم الذي يقوده.

ب ـــ قـــوة التأثير القائمة على الإكـــراه: هذه الوسيلة تقوم على استخدام المدير لـــسلطته لـــدفع مرؤوسيه إلى العمل عن طريق استثارة الخوف والتهديد وتوقيع الجزاء.

ج ـــ قوة التأثير القائمة على أسس مرجعيـــة: وهذه الوسيلة تعني أن يتخذ المـــدير مـــن تفهمـــه لخلفيات مرؤوسيه وثقافتهم وشخصياتهم وتفهمه لوجهة نظرهم، مرجعا أو مدخلا للتـــأثير فيهم[1].

---

[1] - صلاح الدين محمد عبد الباقي : السلوك الإنساني في المنظمات ، الدار الجامعية ، مصر 2000 ، ص 196 .

د ـــ قوة التأثير القائمة على خـــبرة المدير: فتزداد قدرة المدير على التأثير في مرؤوسيه، كلما كانت شخصيته تتسم بالمرونة، وكان على دراية كبيرة بالنواحي الخاصة بالنشاط الذي يعمل فيه.

ه ـــ قوة التأثير القائمة على الشرعيـــة والرشـــد: وذالك بان يحاول المدير في إطار من المـــشروعية تغيير اتجاهات مرؤوسيه وميولهم وتقاليدهم من خلال ترشيده لسلوكهم[1].

و ـــ قوة التأثير القائمة على قوة الشخصية (الكاريزما): القوة الكاريزماتية هي القدرة على التأثير في الآخرين بفضل قوة الشخصية والإعجاب الذي تولده لدى الآخرين، هذه القوة تولد لدى التـــابعين رغبة في الاقتداء و الامتثال لهذا النمط من القادة، مما يسمح للقائد بممارسة تأثير كبير عليهم[2].

III- نظـــريات القيـــــادة:

لقد ظهرت العديد من النظريات التي تناولت القيادة، وقد ركزت كل واحدة منـــها علـــى جوانب معينة من القيادة دون أخرى، فهناك نظريات تناولتها من زاوية المعايير الشخصية وما يتعلـــق بخصائص وسمات القائد، بينما أخرى تناولتها من منطلق معايير موضوعية مرتبطة بالمركز القيـــادي وعلاقة القائد بالمرؤوسين. وعليه سنستعرض هنا أهم هذه النظريات، والافتراضات التي تقوم عليهـــا وهي كالآتي:

أـــ المدخـــل الفـــردي:

يعتبر المدخل الفردي من أولى المحاولات التي استهدفت تحديد خصائص القيادة الناجحة، ومؤداه أنها تقوم على سمة أو مجموعة من السمات يتمتع بـــها فرد معين، وأن من تتوافر فيه هذه الـــسمات تكون لديه القدرة على القيادة ويمكن أن يكون قائدا ناجحا. ومن النظريات التي ظهرت في إطار هذا المدخل الفردي، نظرية الرجل العظيم، ونظرية السمات.

1ـــ نظرية الرجل العظـــيم:

يرى القائلون بهذه النظرية أن القائد مخلوق بفطرته على القيادة، ولديـــه خـــصائص موروثـــة ومواهب غير عادية تميزه عن الآخرين، وبناءا على هذا فالقيادة لا تتوفر إلا في عـــدد محـــدود مـــن الأفراد[3].

---

[1] - صلاح الدين محمد عبد الباقي: المرجع السابق ، ص 197 .

[2] - Pierre –G. Bergeron: La gestion moderne, théorie et cas , gaétan morin éditeur,Québec Canada 1983, p 197.

[3] - يعقوب حسين نشوان و جميل عمر نشوان:السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي،ط2، دار الفرقان،عمان الأردن 2004،ص36.

إذا فالقيادة سمة مميزة للفرد، وعدد قليل من الأفراد لديهم من السمات الشخصية والقدرات ما يمكنهم من أن يكونوا قادة، كما أن القادة محصورون في عدد محدود من العائلات، فهم يولدون ولا يصنعون ،كما أن الصفات القيادية التي يتحلون بها موروثة وليست مكتسبة، وليس بإمكان أي كان أن يصبح قائداً، فالقادة يولدون قادة لأن لديهم من السمات الوراثية ما يجعلهم أهلاً لها، ومن بين من ينادون بهذا الرأي أمثال (كالتون ودز، ويجام، و تيد).

أفكار هذه النظرية تركزت حول المعايير الشخصية التي تصنع الزعامة، وكيف أن القيادة الناجحة تتطلب أشخاصا ذوي مواهب نادرة تجعلهم قادرين على قيادة غيرهم، بمعنى آخر، أن القيادة الإدارية تقتصر على فئة محدودة من الإداريين دون غيرهم.

رغم أن تصورات و أفكار هذه النظرية، للكشف عن خصائص القيادة كانت محاولات تقوم على التأمل و تفتقر إلى الشواهد التجريبية، فان ذالك لا يضعف من أهميتها، فهي تمثل التفكير القديم حول موضوع القيادة، والذي لا يمكن إنكار أثره على الباحثين المحدثين الذين صاغوا على هديها نظرياتهم العلمية، فظهرت نظرية السمات التي تركزت جهودها حول اختبار فروض هذه النظرية مستعينين بأساليب وطرق الاستدلال العلمي.

2ـ نظرية السمات:

يقوم مفهوم هذه النظرية على أساس أن النجاح في القيادة، يتوقف على سمات معينة تمتاز بها شخصية القائد عن غيره، كما أن توافر هذه السمات في شخص ما يجعل منه قائدا ناجحا. على ضوء هذا الفهم تركزت جهود أنصار هذه النظرية، حول الكشف عن مجموعة من السمات المشتركة للقادة الناجحين، على أمل أن تصبح هذه المجموعة معيارا يمكن استعماله للتنبؤ بنجاح القيادة في أي موقف، والتحقق بالتالي من السمات التي تجعل من شخص ما قائدا إداريا أفضل من غيره. وقد تبنى أصحاب هذه النظرية، الطريقة الاستقرائية أو الإستنتاجية للكشف عن السمات القيادية، وذلك بملاحظة القادة وتمييز السمات التي يتصفون بها، وتوصلوا إلى افتراض مؤداه : أن السمات المشتركة التي يتميز بها كل الزعماء، هي المعيار لتحديد مدى الصلاحية للقيادة و إمكانية النجاح فيها[1].

[1] - نواف كنعان: المرجع السابق، ص 312.

ومن أهم الخصائص والسمات التي يجب أن تتوافر في المديرين كقادة ما يلي:

– القدرة على حفز وتشجيع الأفراد:حيث يشترط أن يكون القائد ملهما لتابعيه، فالقائد الفعال هو الذي يحفز الأفراد ذوي الأداء المتوسط ليرفع أدائهم إلى مستوى أحسن، وهذا يتحقق لدى العمال من خلال التشجيع على التفاني و الإخلاص في العمل.

– القدرة على الاتصال: أي المهارات الاتصالية غير العادية للقائد و التي تعني قدرته على نقل وتوصيل الأفكار بكفاءة، ويتم هذا بطريقة شفوية في العادة، وقد استخلص (ستوجيل) من دراسته أن القائد يجب أن يتصف بالذكاء الاتصالي، وان تكون لديه القدرة على التقدير والتبصر و إمكانية الكلام المقنع.

– القدرة على الإقناع: يجب أن يتصف القائد بالقدرة الفائقة على الإقناع، وان تكون لديه ثقة في الأهداف التي يعرضها، وهذا الشيء يستطيع أن يلمسه المرؤوسون، وقد اتضح لـ (جيزيلي) أن القادة الذين لديهم نزعة التصرف بحرية واستقلالية ولديهم الثقة في أنفسهم، هم أكثر نجاحا في تحقيق الأهداف التنظيمية عن أولئك الذين لا تتوافر فيهم هذه الصفات.

– غرس الثقة في الآخرين: يتطلع المرؤوسون إلى معاونة القائد ونصيحته و آرائه ليس فقط في مجال العمل، و إنما أيضا فيما يتعلق بمشاكلهم الشخصية، فيجب أن يشعر المرؤوسون بأن قائدهم هو ذالك الشخص الذي يمكنهم اللجوء إليه دائما والتحدث معه، فلديهم الثقة به وبقدرته على توجيههم في الاتجاه السليم، وانه يشعر بآدميتهم حتى وهم داخل المؤسسة.

– تفويض السلطة والثقة بالمرءوسين: القائد الناجح هو الذي يدرك جوانب القوة والضعف في مرءوسيه والمهام التي يمكنهم الاضطلاع بها، فهو يؤمن بإخلاصهم و ولائهم و تعاونهم ويتوقع المزيد منهم، فيوجههم من خلال إدراكه لقدراتهم، وهذا يتطلب منهم أن يعرفوا اعتقاده وإحساسه نحوهم حيث يعتقد (فيدلر) أن القادة الناجحون لديهم مقدرة أو مدركا إحساسياً أعلى من غيرهم، و اتضح له أن المشرفين الأكفاء أكثر حساسية للتمييز بين العامل الجيد و السيئ، من أولئك الأقل كفاءة فامتلاك مدرك الإحساس لدى القائد يجعله ينجح في تحقيق الأهداف من خلال الآخرين.

– القدرة على اتخاذ القرارات: فبعد جمع المعلومات والحقائق حول الجوانب المختلفة للموقف، فإن الإداري الناجح يُشغل تفكيره بسرعة حول الإجراء الفعال الذي يجب اتخاذه وينفذه[1].

---

[1] - عبد الغفار حنفي: السلوك التنظيمي وإدارة الأفراد، الدار الجامعية، بيروت 1997، ص 532.

- **المآخذ على نظرية السمات:**

بالرغم من إسهامات هذه النظرية ومحاولتها تحديد معايير وصفات القائد الناجح، إلا أن هنـــاك العديد من المآخذ عليها و منها:

– المأخذ الأول: إن الدراسات والبحوث العديدة التي قام بها أنصار هذه النظرية، والتي ركزت على دراسة العلاقة بين سمات الشخصية والقيادة، قد فشلت في أن تجد نمطا متسقا للسمات التي تميز القادة يمكن تطبيقه بصفة عامة.

– المأخذ الثاني: إن الكثير من السمات التي افترض أنصار نظرية السمات، أنها سمات لا توجد إلا في القادة، قد تتوافر في القادة وغير القادة، مثل سمات: الذكاء، والقدرات الجسمية، والحماسة والعـــزم والاستقامة والطموح و العدل و غيرها... الأمر الذي لا يمكن معه التسليم بـــان تـــوافر الـــسمات الشخصية للقيادة في شخص ما، تجعل منه بالضرورة قائدا ناجحا.

– المأخذ الثالث: انه لا يوجد اتفاق بين أنصار هذه النظرية، على مجموعة محددة من السمات.

– المأخذ الرابع: نظرية السمات تبدو غير واقعية، و ذالك لأن القول بضرورة توافر كل الـــسمات القيادية التي ذكرها أنصارها أو معظمها فيمن يشغل مناصب قيادية، لا يمكن تطبيقه عمليا، فمن غير الممكن عمليا العثور على الأشخاص الذين تتوفر فيهم كل هذه السمات أو معظمها بالأعداد المطلوبة حتى في المجتمعات المتقدمة.

– المأخذ الخامس: أن النظرية تجاهلت الطبيعة الموقفية للقيادة، بمعنى أنها لم تعطي أهمية لأثر عوامـــل الموقف في القيادة، ذالك أن السمات المطلوب توافرها في القائد تعتمد بدرجة كبيرة علـــى الموقـــع القيادي المطلوب شغله، وعلى نوع الموقف الذي يعمل فيه القائد[1].

ب ـــ المدخـــل الاجتمـــاعي(نظرية المـــوقف):

أسهمت دراسات و أبـــحاث علماء الاجتماع و علم النفس الاجتماعي في ظهـــور المـــدخل الاجتماعي، وذالك من خلال تأكيدها على أن مفهوم الجماعة له تأثير جوهري على تحديد مفهـــوم القيادة وخصائصها.

[1] - صلاح الدين محمد عبد الباقي: المرجع السابق، ص 205.

ويقيم المدخل الاجتماعي فهمه للقيادة، على أساس أن العامل المشترك بين القادة ليس هـو سمـات شخصية معينة، ولكنه القدرة على إظهار كفاءة أفضل في مواقف معينة، كما ينظر للقيادة على أنها دالة للموقف الاجتماعي الذي توجد فيه[1]، وهذا يعني انه في وقت معين يكون لمجموعة من الأفراد أهداف ومطالب تحتاج إلى خدمات شخص قادر على تحقيقها، فتقوم هذه المجموعة بتثبيت شـخص للقيام بـهذه المهمة وهو القائد، وهذا الشخص يختلف باختلاف هذه المجموعة، أو حتى في نفـس المجموعة من وقت لآخر.

وقد كان للجهود التي تمت في إطار المدخل الاجتماعي، اثر في توجيه اهتمام الباحثين إلى أهمية المناخ الاجتماعي أو الموقف الاجتماعي كعامل هام يوثر في تحديد خصائص القيادة، ممـا أدى إلى ظهـور الكثير من الدراسات التي تستند إلى الاختبارات الموقفية للقيادة، فظهرت نتيجة لمحـاولاتهم (نظريـة الموقف) التي تعتبر من أهم المحاولات الفكرية التي ظهرت في إطار المدخل الاجتماعي، وكان ظهورها كرد فعل على فشل نظرية السمات في وضع معيار ثابت لتحديد خصائص القيادة الإدارية.

1ـ مفهوم نظرية الموقف:

يقوم مفهوم هذه النظرية على القول بأن أساس تـحديد خصائص القيادة لا يرتبط بـسمات وخصائص شخصية عامة، بل يرتبط بسمات وخصائص نسبية ترتبط بموقف قيادي معين، ذالك لأن متطلبات القيادة تختلف بحسب المجتمعات، والتنظيمات الإدارية داخل المجتمع الواحد، والمـستويات الوظيفية في التنظيم الواحد، والمراحل التي يمر بها التنظيم والمنصب القيادي المطلوب شغله[2].

_ فاختلاف المجتمعات: يؤدي إلى اختلاف النظرة إلى متطلبات القيادة و مثال ذالك، أن اتفاق (القيم واللغة والمذاهب السياسية) في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا، لم يمنع مـن اخـتلاف نظرتهما لخصائص القيادة اختلافا واضحا، ففي حين تتمتع القيادات غير المتخصصة في مجـال الإدارة والسياسة بمكانة مرموقة في بريطانيا، نجد أن الخبرة المتخصصة تعتبر من المتطلبات اللازمة للقيـادة في الإدارة الأمريكية، والكثير من القادة برزوا في مراكزهم القيادية نتيجة تخصصهم وخبرتهم في مجـال عملهم.

[1] - نواف كنعـان : المرجع السابق ، ص 351 .
[2] - صلاح الدين محمد عبد الباقي: المرجع السابق ، ص 206 .

ـ واختلاف التنظيمات الإدارية فيما بينها:يؤدي أيضا إلى اختلاف السمات القيادية المطلوب توافرها في قادة هذه التنظيمات، إذ أن عوامل الموقف هي التي تملي سمات معينة لهؤلاء القادة، فمدير الشركة يحتاج إلى سمات ومهارات تختلف عن تلك التي تلزم رئيس الجامعة.

ـ كما أن اختلاف نوع القطاع: يؤدي إلى اختلاف السمات القيادية اللازمة، فقد أكدت نتائج بعض الدراسات أن السمات اللازمة لقيادة الأجهزة الحكومية تختلف عن السمات اللازمة لقيادة المشروعات الخاصة.

ـ واختلاف المستويات الوظيفية في التنظيم الإداري الواحد:يؤدي إلى اختلاف سمات القيادة المطلوبة في كل منها، فالسمات و المهارات المطلوبة للقيادة المباشرة، تختلف عن تلك المطلوبة للقيادة الوسطى والتي تختلف بدورها عن تلك المطلوبة للقيادة العليا.

إذا فالجوانب الأساسية التي تركز عليها النظرية الموقفية هي القائد، الجماعة، والموقف، على أن متغير الموقف له أهمية كبيرة في تحديد من هو القائد الذي يمكنه انجاز أهدافه[1].

بهذا فان نظرية الموقف تقدم مفهوما ديناميكيا للقيادة، لأنها لا تربط القيادة بالسمات الشخصية للفرد فقط، وإنما تربطها بالموقف الإداري على أساس أن عوامل الموقف والمتغيرات المرتبطة به هي التي تحدد السمات التي يمكن أن تعزز مكانة ومركز الشخص القائد ونجاحه.

كما أنها من ناحية أخرى تقدم مفهوما ديمقراطيا للقيادة، وذالك من خلال عدم حصرها في عدد محدود من الأفراد، بل تجعل قاعدة القيادة عريضة بحيث يمكن لأي شخص أن يكون قائدا في بعض المواقف، وكذالك رفضها للمفهوم القائل بان القادة يولدون ولا يصنعون، بل تأكيدها على أن هناك بعض المهارات القيادية يمكن اكتسابها بالتعلم والتدريب.

2ـ الاتجـاهات المختلفة في نظرية الموقف:

من أهم الاتجاهات التي ظهرت لتحديد عناصر الموقف الإداري ومتطلبات كل عنصر، وكيفية إحداث التغيير في هذه المتطلبات والتكيف معها، التالي:

أولا: إسهـامات تاننبوم، سكلر، و مازاريك:

لخص هؤلاء الباحثون فلسفة الموقف من خلال تحليلهم لكيفية اختيار نمط القيادة، بالقول أن هناك ثلاث مجموعات من القوى، تهم القائد في اختياره للنمط القيادي الذي يتلاءم مع متطلبات الموقف الذي يواجهه وهذه المجموعات هي:

[1] - عبد الغفار حنفي: المرجع السابق ، ص 534 .

- القوى الكامنة في القائد وأهمها، قدرته على تقييم الظروف، اتجاهاته القيادية، ومدى ثقته بنفسه وبمرؤوسيه.
- القوى الكامنة في المرؤوسين وأهمها، حاجتهم إلى الاستقلال، استعداداهم لتحمل مسؤولية اتخاذ القرار وعدم دفع المسؤولية للآخرين، قدرتهم على فهم التوجيهات الصادرة إليهم، ومدى إحساسهم بالمشكلة التي تواجه قائدهم ومشاركته حلها، و أخيرا درجة ارتباطهم بأهداف المنظمة وفهمها.

فهذه القوى الكامنة في شخص القائد والمرؤوسين، كلما فهمها القائد جيدا كلما كان اقدر على تحديد النمط القيادي الذي يتلاءم مع الموقف الذي يواجهه.

- القوى الكامنة في الموقف و أهمها:

- نمط التنظيم وفلسفته، والقيم النابعة منه.
- مدى فاعلية المجموعة العاملة المرتبطة بالموقف، والتي تتحدد بمدى خبرة أفرادها وثقتهم بأنفسهم على حل المشاكل التي تواجههم.
- طبيعة المشكلة التي خلقت الموقف ودرجة تعقدها
- الوقت المتاح لإيجاد الحل الملائم للمشكلة

<u>ثانيا</u>: إسهامات روبرت جولبيوسكي:

يرى بأن أهم الظروف التي تؤخذ بعين الاعتبار في القيادة ما يلي:

- شخصية المرؤوس: فالتطبيق العملي يثبت أن هناك موظفين يميلون بطبيعتهم للخضوع إلى السلطة ويعملون بصورة أفضل في ضل قيادة تسلطية، بل إنهم يصبحون مهملين إذا منحوا حرية كبيرة.
- خصائص العمل: فالعمل البسيط الغير معقد والذي لا يحتاج إلى قدر كبير من التعاون تناسبه القيادة التسلطية، أما العمل المعقد الذي يحتاج إلى التعاون المتبادل فتناسبه القيادة الديمقراطية.
- أدوار العمل، وتنقسم إلى:
  - أدوار خاصة بالقائد، كتحديد الأهداف العامة للتنظيم
  - أدوار خاصة بالمرؤوسين، مثل استعمال العامل لآلة معينة أو تشغيلها
  - أدوار مشتركة بين القائد ومرؤوسيه وهي أعمال يمكن أن يقوم بها القائد أو المرؤوسين أو كلاهما.

فالمجموعة الأولى من الأدوار تلائمها القيادة التسلطية، والمجموعة الثانية تلائمها القيادة الحرة، أما المجموعة الثالثة فتلائمها القيادة الديمقراطية والتي من مرتكزاتها الأساسية المشاركة.

- خصائص جماعة العمل: فالجماعة العاملة تخلق بنفسها ولنفسها قواعد وأهدافا، لذالك فهي تلعب دورا كبيرا في نجاح كل نمط من أنماط القيادة الثلاثة[1].

ثالثا: إسهامات فرد فيدلر:

يتفق مع غيره من الباحثين من أنصار النظرية في أن خصائص القيادة ترتبط بالموقف، وفي أن فاعلية القيادة تتحدد بمدى ملائمة النمط القيادي المستخدم في موقف معين، بمتطلبات هذا الموقف.

أما عن الموقف الملائم فيرى أن تحديده يتطلب وضع تشخيص دقيق للموقف الإداري الذي يمارس القائد ومرؤوسيه عملهما في إطاره، من خلال تحليل عناصر الموقف التي يرى أنها ثلاثة وهي:

- العلاقة بين القائد وموظفيه: وهذا يتطلب معرفة مدى تقبل الموظفين وارتياحهم لشخص القائد وتقديرهم وولائهم لقيادته،كون فعالية القيادة تتوقف على شكل ونمط العلاقة الشخصية بين القائد وأعضاء جماعته[2].
- البناء التنظيمي للعمل: وضوح الأهداف وأدوار المرؤوسين، بمعنى آخر إلى أي مدى يكون العمل المطلوب انجازه محددا وواضحا.
- سلطة القائد التي يعطيها له منصبه: قدرة القائد على إجبار المرؤوسين لإتباع تعليماته[3]، فكلما كانت أبعاد الوظيفة القيادية واختصاصاتها ومسؤولياتها اكبر، بحيث تمكن القائد من توقيع الجزاء وتقديم الثواب، كلما كان الموقف أكثر ملائمة لاستخدام نمط قيادي معين.

رابعا: إسهامات وليم ريدن:

ركز في تحليلاته على معرفة، متى تكون الأنماط القيادية فعالة ؟ وما هو دور الموقف الإداري كعامل مؤثر في تحديد فعالية الإدارة ؟ ويرى أن الثابت علميا أن أهم عنصرين للسلوك الإداري هما، الاهتمام بالعمل، والاهتمام بالعلاقات مع الموظفين، وميز بين أربعة أنماط أساسية للقادة:

- القائد الذي يهتم كثيرا بالعمل، وأطلق عليه القائد المتفاني في العمل.
- القائد الذي يهتم كثيرا بالعلاقات مع الأفراد، وأطلق عليه القائد المرتبط (على أساس ارتباطه الكبير بالأفراد).

---

[1] - صلاح الدين محمد عبد الباقي: المرجع السابق ، ص 211.

[2] - عبد الغفار حنفي: المرجع السابق ، ص 534 .

[3] - محمد سعيد أنور سلطان: المرجع السابق ، ص 351.

- القائد الذي يهتم كثيرا بالعمل وبالعلاقات مع الأفراد، وأطلق عليه القائد المتكامل(على أساس التكامل من حيث الاهتمام بالعمل والأفراد بشكل متساو).
- القائد الذي لا يهتم كثيرا بالعمل وبالعلاقات مع الأفراد، وأطلق عليه القائد المنعزل(على أساس انه منعزل عن الأفراد وعن العمل).

ويقول (ريدن) أن كل نمط من الأنماط الأربعة قد يكون أكثر فاعلية أو اقل فاعلية حسب ملائمته أو عدم ملائمته للموقف، فأي نمط من الأربعة حين يستخدم في مواقف ملائمة سيكون أكثر فاعلية وحين يستخدم في مواقف غير ملائمة يكون اقل فاعلية. ويخلص من هذا التحليل بنتيجة أساسية مؤداها، أن الفاعلية الإدارية للقائد تنتج من ملائمة النمط القيادي للموقف الإداري الذي يستخدمه فيه.

3ـ المآخذ على نظرية الموقف:

- يرى المنتقدون لهذه النظرية أن وضع الموقف في الاعتبار الأول عند تحديد السمات القيادية، لا يعني أن ظهور القائد يتوقف عليه وحده، فقد يتطلب الموقف قائدا يتسم بسمات معينة ومع ذالك لا يستجيب للموقف مع توافر هذه السمة، كأن يحتاج الموقف لقائد حازم لمواجهة مشكلة ما، إلا أن القائد لا يستجيب لمتطلبات الموقف مع توفر السمة اللازمة للموقف ولا يستعملها فيفشل في قيادته وهذا يعني أن توافر سمات في القائد في موقف معين لا يعني حتما نجاحه فيه.
- ليس هناك اتفاق تام بين القائمين بالدراسات التي تمت في إطار هذه النظرية، حول عناصر الموقف التي يمكن على ضوئها تحديد ما إذا كان الموقف ملائما أو غير ملائم، ويبدو هذا الاختلاف واضحا من خلال افتراض بعضهم ثلاث عناصر، وافتراض البعض الآخر أكثر من ذالك.
- ويؤخذ كذالك على تلك الدراسات أن ليس هناك اتفاق بين القائمين بها، حول أنماط السلوك القيادي، ففي حين قسم بعضهم مثل (جولمبيوسكي) السلوك القيادي إلى ثلاثة أنماط أساسية (الاوتوقراطي، والديمقراطي، والحر)، قسم بعضهم الآخر السلوك القيادي إلى نمطين مثل (فيدلر) وأربعة أنماط مثل (ريدن)[1].

ونتيجة للمآخذ السابقة ظهر اتجاه ثالث، يرى وجوب التوفيق بين المدخلين السابقين ــ الفردي والاجتماعي ــ على أساس أن القيادة ليست سمة يمتلكها الفرد، وليست نتاج الموقف وحده، و إنما

[1] - نواف كنعان: المرجع السابق، ص 371.

هي ثمرة التفاعل بين سمات القائد وعناصر الموقف وخصائص الجماعة، وأن النجاح في القيادة يتحقق إذا تم التفاعل بين العناصر الثلاثة، وهذا ما يقوم عليه المدخل الثالث وهو المدخل التوفيقي.

جـ المدخـــل التوفيقـــي (النظرية التفاعلية):

يقوم هذا المدخل أساسا على الجمع بين النظريتين (نظرية السمات، ونظرية الموقف)، ومحاولة التوفيق بينهما من خلال النظر إلى القيادة على أنها عملية تفاعل اجتماعي، وانه لا يكفي للنجاح في القيـــادة التفاعل بين السمات الشخصية للقائد و متطلبات الموقف، وإنما يلزم أيضا التفاعل بين شخصية القائد وجميع المتغيرات المحيطة بالموقف القيادي الكلي، لا سيما ما تعلق منها بالمجموعة العاملة . ومن أهـــم النظريات التي ظهرت في إطار هذا المدخل التوفيقي،النظرية التفاعلية التي سنتعرض لتوضيح مفهومها.

1. مفهوم النظرية التفاعليـــة:

تعتبر القيادة ــمن وجهة نظر هذه النظريةــ عملية تفاعل اجتماعي، وتتحدد خصائصها على أساس أبعاد ثلاثة هي : السمات الشخصية للقائد، عناصر الموقف، ومتطلبات وخصائص الجماعـــة الـــمَقودة، فهي تنظر إلى القيادة وخصائصها من خلال عملية التفاعل الاجتمـــاعي بـــين القائـــد ومرؤوسيه وتربط النجاح في القيادة بقدرة القائد على التفاعل مع مرؤوسيه وتحقيق أهدافهم و حـــل مشكلاتهم وإشباع حاجاتهم[1]، وبهذا تؤكد النظرية التفاعلية على أهمية المرؤوسين كعامل مـــؤثر في نجاح القيادة أو فشلها.

نخلص مما سبق إلى أن القائد الناجح في مفهوم هذه النظرية، هو الذي يكون قادرا على التفاعل مـــع مجموعته و إحداث التكامل في سلوك كل أعضائها أو معظمهم، آخذا بعين الاعتبار أمال وطمـــوح وقيم أفرادها.

2. الاتجـــاهات المختلفة في النظرية التفاعلـــية:

بالرغم من أن الجهود و الإسهامات التي قدمها الباحثون في إطار النظرية التفاعلية قد أســـفرت على اتجاهات متعددة، إلا أن هذه الإسهامات تدور كلها حول محور واحد هو، النظر إلى القيادة من خلال عملية التفاعل الاجتماعي بين القائد والمرؤوسين.

الاتجاه الأول: اتجه بعض الكتاب مثل (توماس جوردون) إلى أن القيادة الفعالة هي القيادة المتركـــزة حول الجماعة، ويفسر (جوردون) نظريته هذه، بأن السمات القيادية التي تحدد نجاح القائد هي تلك التي تمكنه من التفاعل مع مرؤوسيه، والتأثير فيهم في مواقف معينة، ويرى بأن هناك سمات عامة لأي

[1] - صلاح الدين محمد عبد الباقي : المرجع السابق ، ص 214.

قائد أهمها: (الذكاء المتوسط، القدرة على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، العدالة في معاملة مرؤوسيه وحل مشاكلهم ..)، وأن هناك سمات خاصة بالقيادة في كل موقف، فهناك مثلا مجموعة من السمات يجب توافرها في القائد السياسي الذي يخطب في جماهير من الناس، وهي تختلف عن السمات الواجب توافرها في رئيس شركة، فخصائص القيادة عند (جوردون) تتحدد إذا على أساس التفاعل بين شخصية القائد وعناصر الموقف ومتطلبات المرؤوسين، باعتبار أن القيادة تقوم أساسا على التفاعل بين هذه القوى الثلاثة.

الاتجاه الثاني: يقيم (هولاندر و جوليان) فهمهما لما أسمياه المنهج التوفيقي، على أساس النظر للقيادة الإدارية على أنها عملية تقوم على تأثير القائد في المرؤوسين في موقف معين، و تأثير المرؤوسين بالمقابل في القائد في هذا الموقف[1]، وهذا يعني أن النمط القيادي الملائم لا يمكن تحديده إلا على أساس هذا النمط من التأثير.

فالباحثان لا يتصوران إمكانية تحديد خصائص القيادة الناجحة، إلا من خلال عملية التفاعل بين القائد والمرؤوسين، باعتبار أن المرؤوسين يشكلون العامل الهام الذي تقوم عليه القيادة، حيث لا يُتصور وجود قيادة بدونهم، وهذا ما تناسته نظريتا السمات والموقف.

هكذا يتوصل الباحثان إلى انه لا يمكن فهم خصائص القيادة، إلا في إطار نظام التأثير الذي يقوم على التفاعل بين شخصية القائد ومجموعة المرؤوسين في موقف معين، إذ أن كل عنصر من هذه العناصر الثلاثة يؤثر في العنصرين الآخرين و يتأثر بهما، فالقيادة تقوم على نظام التأثير بين العناصر الثلاثة ومن الصعب تحديد خصائصها إلا في إطار هذا الفهم.

الاتجاه الثالث: تتجه مجموعة ثالثة من الكتاب مثل (شيتي و هيرسي)، اتجاها آخر في تحليلهم للنظرية التفاعلية يقوم على محاولة تحديد النمط القيادي الفعال على أساس التفاعل بين القوى الثلاث:(القائد، الموقف والمرؤوسين)، باعتبار أن هذه القوى تتفاعل في آن واحد لتشكل النمط القيادي الفعال، والقائد الناجح هو الذي لديه القدرة على إيجاد التكامل بين هذه القوى جميعا، فبالقدر الذي يستطيع فيه القائد أن يكيف سلوكه ليواجه متطلبات الموقف والمرؤوسين، بقدر نجاحه في النهوض بأعباء القيادة وتحقيق أهداف التنظيم وأهداف العاملين فيه.

و يضيف الباحثان القول، بأن من المتغيرات الهامة التي يجب على القائد أن يضعها في اعتباره لتحديد نمط القيادة الملائم ما يلي:

---

[1] - نواف كنعان: المرجع السابق، ص 377.

o شخصية المرؤوسين و حاجاتهم وتوقعاتهم، إذ أن لهم دورا حيويا في تحديد القدرات التي يمكن أن يستخدمها القائد في موقف معين.

o أن عملية التفاعل التي تقوم عليها القيادة، لا تقتصر على علاقة القائد بمرؤوسيه، بل تشمل أيضا علاقاته مع من هم أعلى منه (رؤسائه)، وعلاقاته مع زملائه، فالباحثان يتفقان مع بعض الباحثين الآخرين، في أن هذه العلاقات تؤثر في سلوك القائد وبالتالي في النمط القيادي الذي يمكن أن يستخدمه، فمثلاً إذا كانت السلطة العليا للقائد (رؤسائه) تتجه إلى التركيز على الإنتاج، فهذا يتطلب منه الاهتمام بالعمل و الإنتاج، وليس الاهتمام بالموظفين.

الاتجاه الرابع: وأخيرا هناك مجموعة رابعة من الكتاب مثل (سانفورد و همفل)[1] اتجهت في تحليلها للنظرية التفاعلية، اتجاها يكاد يكون مغايرا لكل الاتجاهات السابقة، لأنه يقوم على محاولة الكشف عن الأبعاد و الخصائص التي يمكن على أساسها، تحديد ما إذا كان وضع جماعة عمل معينة ملائما لتمكين القائد من التفاعل معها، واهم هذه الأبعاد والخصائص:

– حجم المجموعة العاملة، أي عدد موظفيها، مدى استقرارها، ومدى التشابه بين أفرادها من حيث السن، المستوى العلمي، القيم، وخلفيتهم الاجتماعية، فقد كشف التطبيق العملي أن لوجهات نظر الموظف وإطار تفكيره و اتجاهاته، دورا هاما في تحديد درجة استجابته للقيادة وتفاعله معها.

– المناخ الاجتماعي الذي تعمل المجموعة في إطاره، إذ كل ما كان هذا المناخ مريحا خاليا من مظاهر التوتر و القلق، كل ما ساعد ذالك على تعاون أفراد المجموعة في وحدة واحدة، فقد ثبت أن القائد يكون أكثر ثقة في أن قراراته ستنال قبول مرؤوسيه عندما تكون عضويتهم في التنظيم الذي يقوده سارة ومريحة.

– درجة الألفة بين أفراد المجموعة، ومدى توافر القدرات والمهارات العالية لديهم، ودرجة اعتمادهم على بعضهم البعض، ومدى تقدير كل منهم لوجهة نظر زميله.. وهذه الخصائص جميعا تحدد إلى أي مدى يكون دور العضو في نشاطات المجموعة ايجابيا، مما ينعكس تأثيره في سلوك القائد.

– مدى الاختلاف في وجهات النظر بين أفراد المجموعة، والذي يظهر غالبا نتيجة لإبداء آراء مختلفة فالآراء المختلفة التي يبديها أعضاء المجموعة بما تتضمنه من اقتراحات، وتعليقات ومعلومات وانتقادات

[1] - نفس المرجع، ص 379 .

لا بد أن تهدف إلى معاونة القائد على تحقيق تفاعل اكبر مع مرؤوسيه، مما يقوي الصلة بينهم ويكفل له النجاح في القيادة.

هذه أهم الأبعاد التي يمكن على أساسها تحديد النمط القيادي الملائم، حتى يتحقق النجاح في القيادة وفي الأخير نخلص مما تقدم إلى أن معظم الاتجاهات السابقة في النظرية التفاعلية، قد ركــزت علــى تحديد خصائص القيادة من خلال النظر إليها على أنها، عملية تفاعل بين القائد ومرؤوسيه.

IV- الأنمــاط و الأســاليب القيادية:

تفترض دراسات أنماط القيادة أن فعالية القائد في تحقيق أهداف الأداء ورضا أفراد الجماعة يتوقف على نمط القيادة الذي يتبعه القائد أو نمط السلوك الذي يمارسه في علاقته مع الجماعة، و وفق هــذه الدراسات فان المتغير أو العامل المحدد لفاعلية القيادة ،هو ذالك المتغير المركب مــن مجموعــة مــن الأنشطة والتصرفات التي يبديها القائد، والتي تشكل في مجموعها أسلوبا عامــا أو طريقــة أو نمطــا لقيادته، ونجد أن أغلبية الدراسات تصنف نمط السلوك القيادي إلى ثلاثة أنماط هي النمط الاستبدادي (الأوتوقراطي)، والنمط الديمقراطي، والنمط الفوضوي أو (الحر).

أ‌ــ النمط الاستبدادي(الأوتوقراطي):

القائد الأوتوقراطي هو ذالك الذي يتحكم ويتخذ كل القرارات، والذي يطلب مــن مرؤوســيه القيام بالأعمال بالضبط كما يريد هو، كما أنه يتخذ من سلطته الرسمية أداة تحكم وضــغط علــى مرؤوسيه لإجبارهم على انجاز العمل، وفي هذا النمط المرؤوسون ليسوا مدعوين للمشاركة في اتخاذ القرارات، فالقائد من النوع الاستبدادي ليس له أي ثقة بمرؤوسيه، ويعتبرهم خاملين ولــيس لهــم طموح ويعتقد انه مجبر على مراقبة أدق تفاصيل ما ينجزونه، ولكي يتم انجاز العمــل لا يتــردد في توبيخهم وحتى في تهديدهم، فهو يحتكر سلطة القرار في يده ويرفض تفويض سلطته، ليكون مطمئنا أن العمل يتم انجازه حسب طريقته الخاصة، فهو يملي على مرؤوسيه تعليمات مضبوطة، ومنهجيات وأهداف حددها هو بنفسه، فهو إذا يعتبر ديكتاتوريا[1].

إن استخدام القائد الاستبدادي سلطته الرسمية أداة ضغط على مرؤوسيه لانجاز العمل، لا يكون بنفس الدرجة لدى جميع القادة من هذا النوع، بل يكون على درجات متفاوتة، مما يترتب عليه وجود أنماط متعددة لسلوك القائد المستبد، فقد أثبتت الدراسات أن سلوك القادة ذوي الميول الاستبدادية يتدرج

[1] - Pierre –G. Bergeron : OP. Cit, P198 .

في شدته بين نقطتين تمثل إحداهما: السلوك الأوتوقراطي المتطرف وأطلق عليــه كــذالك القيــادة الأوتوقراطية المتسلطة أو المتحكمة، ويمثل النقطة الثانية السلوك الأوتوقراطي غير المتطرف، وقد أطلق عليه كذالك القيادة الأوتوقراطية الصالحة والخيرة وكذالك الأبوية،فهذه الأشكال المتعــددة للقيــادة الأوتوقراطية تمثل الدرجات المختلفة للسلوك الاستبدادي.

ومن بين ما يؤخذ على هذا النمط القيادي، أن تركيز القائد السلطة في يده وانفراده في أداء مهامــه واتخاذ القرارات دون إشراك مرؤوسيه، يفرض عليه أن يكون خبيرا وملما بكل الأمور المتعلقة بالعمل الأمر الذي يصعب تحقيقه في الواقع العملي، كما أن إصراره على تنفيذ المرؤوسين للعمــل حــسب تعليماته المفصلة، يقتل روح المبادرة والإبداع لديهم، ويجعل الاتــصالات تــسير في اتجــاه واحــد (الاتصال النازل)، فينعدم بذالك الفهم المتبادل بين الطرفين.

يضاف إلى هذا أن النمط الأوتوقراطي يقوم على منهج الشدة، فالقائد يستخدم الحوافز السلبية لإيجاد الدافع للعمل لدى مرؤوسيه، كتوقيع الجزاء عليهم والتهديد بإنقاص إشباعاتهم، وهذا كله يؤدي إلى نتائج سلبية تبدو مظاهرها في ردود أفعالهم واستجاباتهم، مثل ظهور: (السلوك العدواني للموظــف الإحباط، انخفاض الروح المعنوية ...)،كما أن النمط الأوتوقراطي للقيادة يؤدي إلى ظهور التجمعات الغير رسمية بين المرؤوسين داخل التنظيم الرسمي.

على الرغم من هذا، فإن النمط القيادي الاستبدادي يحقق نتائج ايجابية في بعض الحالات ومنها، أنــه وبسبب التنشئة التي تلقاها الكثير من الأفراد، فإنهم يفضلون أن يوجهوا وأن يقال لهم ما يجب عليهم أن يقوموا به، كما أن هذا النمط يسمح باتخاذ قرارات أكثر سرعة، خاصة في الحالات العاجلة أيــن لا يكون هناك وقت موجود للاستشارة والاختيار بين اقتراحات متعددة، وعنــدما تكــون خــبرة المرؤوسين محدودة[1].

بـــ النمط الديمقراطـــي:

أهم المرتكزات التي تقوم عليها القيادة الديمقراطية هي إقامة العلاقــات الإنــسانية بــين القائــد ومرؤوسيه، وإشراكهم في بعض المهام القيادية، وتفويضهم السلطة، ففي هذا النمط تُظهــر عمليــة القيادة احتراما للأفراد في الجماعة وتوزع عليهم مسؤوليات القيادة[2]، فالقائد الــديمقراطي يــشجع مشاركة مرؤوسيه في اتخاذ القرارات، فهو عكس القائد المستبد لأن له ثقة في مرؤوســيه ويــؤمن

[1] - Boutaleb kouider : Théories de la décision , opu Alger 2006, p44.

[2] - كلارنس أ. نيول: السلوك الإنساني في الإدارة التربوية ، ترجمة محمد الحاج خليل وطه الحاج الياس، دار مجدلاوي للطباعة والنشر عمان الأردن 1993،ص286.

بقدراتهم وإبداعهم، والقائد الديمقراطي الحقيقي لا يفرض أفكاره على مرؤوسيه ولكن يفضل مناقشتها معهم أولا، هذا النمط من القيادة يتميز بتفويض السلطة وهذا بمشاركة الموظفين في مراحل اتخاذ القرار وفي حرية انجاز العمل حسب طريقتهم الخاصة، فمن يطبق هذا النمط لا يضيع وقته في مراقبة إن كان العمل قد أنجز، ولكن يفضل التصرف كعنصر ربط والتأكد من أن كل الأعمال المنجزة من طرف المرؤوسين متناسقة ومتكاملة، وان المرؤوسين يتجهون نحو الأهداف الجماعية. و هذا النمط من القادة يجعل نفسه مسؤولا على خلق جو عمل ملائم تسوده الثقة، وهكذا إن كان هناك موظف يحتاج المساعدة فانه لا يتردد في طلب العون من رئيسه.

ومن ابرز المآخذ على أسلوب القيادة الديمقراطية، ما يعتقده الكثيرون من أن هذا النمط يجعل مراحل اتخاذ القرار غير فعالة، وآخرون يعتبرون الأسلوب الأوتوقراطي أكثر سرعة وفعالية من النمط الديمقراطي فيما يتعلق بالسرعة في عملية اتخاذ القرار، و إذا قبلنا بهذه الفرضية علينا إذا فقط اعتبار الوقت المطلوب لاتخاذ القرار وتجاهل الوقت المطلوب لتطبيقه، لكن التطبيق العملي يشير إلى أن المدة في النمط الديمقراطي أقصر لأن المرؤوسين كانوا ملتزمين في حين اتخاذ القرار، بتصحيح الوضعية إن وقع هناك طارئ ما، بالإضافة إلى عدم مقاومتهم للقرار، وهذا مالا يؤخذ بعين الاعتبار في النمط الأوتوقراطي المستبد[1].

كذالك يؤخذ على أسلوب القيادة الديمقراطية ما يؤخذ على المشاركة كركيزة أساسية للقيادة الديمقراطية، من أنها تشكل مظهرا لتنازل القائد عن بعض مهامه القيادية التي يفرضها عليه منصبه من ناحية، ومن أن المشاركة قد ينظر إليها بعض القادة كغاية في حد ذاتها وليست كوسيلة لتحقيق ديمقراطية القيادة من ناحية أخرى.

كما يضاف إلى هذا أن أسلوب القيادة الديمقراطية كأسلوب استشاري قائم على استرشاد القائد بآراء مرؤوسيه وتبادل الرأي معهم، من انه أسلوب غير عملي، فضلا على انه لا يتلاءم مع الشخصية البيروقراطية للمرؤوسين.

على الرغم من الانتقادات السابقة، إلا انه لا يمكن تجاهل المزايا الحسنة لأسلوب القيادة الديمقراطية الذي يخلق جوا ديمقراطيا فيما يتعلق برفع الروح المعنوية للأفراد وزيادة ولائهم والتزامهم، وشعور الأفراد بأهميتهم وقيمتهم في المؤسسة، وكذالك من خلال تفهم مشاعر العاملين ومشاكلهم ومعالجتها وكذا إشباع حاجاتهم الإنسانية على اختلافها، مما يخلق جماعة عاملة أكثر تعاونا وايجابية وانسجاما.

---

[1] - Pierre –G. Bergeron : <u>OP. Cit</u> , P198 .

ج ـ النمط الحـــر (الفوضوي):

في حالة القيادة الحرة أو الفوضوية تتم القيادة بصورة عفوية، تكون عادة عديمة التـــأثير[1]، فهـــذه القيادة تُظهر القليل من الاهتمام بالعمل المنجز و بالمرؤوسين، وتترك حرية كاملة لهم فيمـــا يتعلـــق باختيار الأهداف وإنجازها، ويرى الكثير من الباحثين أن القائد الحر أو الفوضوي ليس بقائـــد، لأن ليس له تأثير على سلوك مرؤوسيه، فهذا النمط من القادة يعتقد أنه من المستحيل الحـــصول علـــى مردود جيد من مرؤوسيه، وأنه يوجد العديد من الصراعات بينهم تمنع من الحصول على نتائج جيدة وهذا القائد لديه هدف رئيسي هو تفادي المشاكل بقدر الإمكان، وإعطاء الانطباع بأنه يعمل لانجاز شئ ما، كما أن ثقته في قدراته القيادية ضعيفة ولا يقوم بتحديد أي أهداف لأتباعه[2].

إذا فهذا النمط من القيادة يعطي القاعدة الحرية المطلقة في ممارسة نشاطها واتخاذ القرار، فيصبح القائد كالمستشار فهو لا يسيطر على القاعدة مباشرة و إنما يحاول توجيهها بطريقة غير مباشرة، ومما يميـــز هذا النمط كذالك العمل على إرضاء جميع العاملين، وغياب فلسفة واضحة أو سياسة محددة للعمل.

ومن بين ما يؤخذ على النمط القيادي الحر أو الفوضوي أنه يؤدي إلى أن يسعى أفـــراد المجموعـــة للسيطرة عليها، فينتج عن ذالك الصراع داخل المجموعة وفقدان روح التعاون بين أفرادها، كما ثبت أيضا أن المجموعة في حالة القيادة الفوضوية غالبا ما تتصف بعدم الانضباط والتنظيم وتغلب الـــروح الفردية عليها، وهذا ما يضعف قدرتها الإنتاجية ويُصعب توجيهها لتحقيق الأهـــداف[3]، كمـــا أن المجموعة العاملة في ظل القيادة الحرة تكون في الغالب لا كيان لها، وأن أعضاءها من الناحية العملية لا يؤدون عملهم كاملا ولا يكون هناك ضبط في العمل سواء كان القائد موجودا أم غير موجود.

أخيراً إن لعملية القيادة أهمية بالغة في نجاح المنظمة، فقد ذهب الكثير من رجال الفكر الإداري إلى القول بان القيادة، هي جوهر العملية الإدارية، وأن أهميتها تكمن في أنها تجعل المنظمة أكثر ديناميكية وفاعلية، وتعمل كأداة محركة لها لتحقيق أهدافها.

فالقيادة ضرورية في كل المنظمات أياً كان قطاع النشاط الذي تمارسه، وأيـــضا في كـــل المجـــالات الإدارية، كالتخطيط والتنظيم والتوجيه والتحفيز والرقابة وكذا الإشراف، ففي هذه المجالات تكـــون القيادة في موضع اختبار حقيقي، وتظهر أهميتها وفعاليتها.

---

[1] - كلارنس أ. نيول: المرجع السابق ، ص 286 .

[2] - سعيدي يحي: نظام الحوافز والتسيير الفعال، الملتقى الدولي الأول حول التسيير الفعال في المؤسسة الاقتصادية ، جامعة محمد بوضياف، المسيلة 3 و4 ماي 2005، ص3.

[3] - فاروق عبده فليه ومحمد عبد المجيد: المرجع السابق، ص 238 .

تمهيـــــد:

تتوقف الحالة المعنوية للأفراد في مختلف المستويات التنظيمية وكذالك إنتاجيتهم، على مدى فعالية وكفاءة الاتصال في التنظيم، حيث أنه يحقق بصفة أساسية توضيح الوجبات والأعباء الخاصة بالعمل للفرد، والطريقة الملائمة لإنجازها، لأنه من المهم للفرد معرفة لماذا يقوم بالعمل، والأسلوب الأنـــسب لأدائه، وعكس هذا يؤدي إلى انخفاض وتدهور معنوياته، وتأثر إنتاجيته، وزيادة معدلات الحـــوادث والإصابات، وزيادة ما يتم فقدانه سواء من وقت العمل أو المواد المستخدمة.

ويتوقف نجاح المنظمة ليس فقط على كفاءة أفراده، وإنما أيضا على التعاون القائم بينهم وتحقق العمل الجماعي، وهذا هو الدور الذي يقوم به الاتصال من خلال الإدارة، ففي كل المستويات التنظيميـــة بين المديرين التنفيذيين وأعضاء الإدارة العليا، والاستشاريين والموظفين، المشرفين والعاملين، تتم عملية الاتصال بصفة مستمرة لنقل المعلومات والأفكار والاتجاهات، والمشاعر والانطباعات بين الأفراد وبين الجماعات، لذالك يشار إلى الاتصال على انه شبكة تربط كل أعضاء التنظيم بعضهم ببعض.

I- أهمية الاتصـــال:

نظرا لما آلت إليه بعض من التنظيمات والمنشآت، من كبر في الحجم وزيادة وحـــداها وأقـــسامها وتشابك علاقاها الرسمية وغير الرسمية، واعتمادها في صنع القرارات على توافر المعلومات والبيانـــات والحقائق وتبادل الآراء ونقل الأفكار وتوصيل نتائج الأعمال ونشر الاتجاهات.

فقد اهتمت هذه التنظيمات بوسائل الاتصال، والتأكيد على فعاليته لبلـــوغ أهـــداف التنظـــيم ولإمكانية الربط بين كافة أرجاء الجهاز الإداري سواء فيما يتعلق بعلاقاته الداخلية والخارجية، وأيضا إشباع حاجاته وتحقيق أغراضه، وزيادة كفايته ورفع مستوى الروح المعنوية للعاملين، وكذا تـــسهيل القيادة وأعمال التوجيه، الأمر الذي يوجب التعامل مع وسائل الاتصال، والتوغل في الاستفادة مـــن ثمارها، هكذا تتضح أهمية وظيفة الاتصال والضرورة إليه في التنظيم، لكل من القائد الإداري وجمهور التنظيم الداخلي والخارجي.

أ– ومن أهداف الاتصال بالنسبة لجماعة العمل ما يلي:

1. تناقل ما يحتاجه العمل من بيانات ومعلومات وخـبرات، ونتـائج الدراسـات والبحـوث والتجارب التطبيقية في المجال، لتوظيفها في إدارة العمل لرفع كفايته وتحقيق ما سبق التخطيط له، لبلوغ أغراض التنظيم.
2. إبلاغ جماعة العمل بما اتخذ من قرارات سلطوية ذات صـلة، بآليـات العمـل، والعـاملين ومسؤولياتهم وطموحاتهم، مما يحقق الرضا المهني ويرَشِد السلوك، ويبعـث علـى الطمأنينـة والاستقرار.
3. إعلام جماعة العمل بحجم المنجز من العمل وربطه بسياق تحقيق الأهداف، مما يستثير حمـاس جماعة العمل لبذل مزيد من النشاط الذي ينعكس أثره على كفاءتهم، ويرتبط بإشباع حاجتهم ويؤيد سلوكهم الضروري الناجح.
4. إخطار جماعة العمل أولا بأول بمدى تقدمهم في إحراز المتوقع من المهام، بما يعبر عن الكفايـة الإنتاجية والسلوك العام، وكذالك توضيح مردود بعض الأفعال والتصرفات والمواقـف، ممـا يؤدي إلى تطوير السلوك وتنمية روح الابتكار وربط الإشباع بتحقيق الأهداف.
5. توصيل توجيهات وأفكار مستويات السلطة والقيادة لجماعة العمل، بمـا تفرضـه الـسهولة واليسر، ويترتب على تكيف العاملين مع المواقف ومعطيات بيئة العمل، ويـسهم في تعميـق الفعالية التنظيمية، واكتساب الخبرة، ومواجهة المشكلات ومعالجتها.
6. تدعيم اتجاه العلاقات الإنسانية في العمل، وتقديم النموذج الجيد في تلقي وإبـلاغ الأخبـار والموضوعات ذات الروح الاجتماعية بالنسبة لجماعة العمـل، للقيـام بواجـب المـشاركة الوجدانية الفعالة[1].

بـ ـ ومن بين أهداف سلوك الاتصال بالنسبة للقادة الإداريين نذكر ما يلي:

1. التعرف على نتائج الأفعال والأعمال، والإلمام بمختلف المشكلات التي تواجه الأداء للوصول إلى عللها ورسم المخططات المناسبة للتعامل معها.
2. تفعيل الدور الإشرافي واستخدام وسائل الاتصال المختلفة، في إبلاغ توجيهات القائد وأوامره التي يتوجب على العمال أن يتصرفوا تبعا لها، لتحقيق المرامي والأهداف المتوخات.

[1] - محمد علي شمس الدين و إسماعيل محمد الفقي: السلوك الإداري، ط1، دار الفكر، عمان الأردن 2007، ص265.

3. التنسيق بين الوحدات والأقسام في البناء الكلي للتنظيم، لأحداث التكامل والتوازن والانتظام الدقيق في نشاطاته، كمطالب أساسية لتحقيق الأهداف المحددة، مما يتطلب بدوره وسائل اتصال جيدة.
4. الرد على التساؤلات والاستفسارات والمقترحات المرفوعة إلى القيادة، بطريقة فعالة وناجحة والاستجابة المطلقة للشكاوى الموضوعية، وتحديد احتياجات التنظيم وجماعة العمل، بغية إشباعها.
5. التعرف على الآراء وتحليل الأفكار من اجل التطوير وخدمة الجماعة العامة، وهي عملية غاية في الأهمية بالنسبة للقيادة الديمقراطية، حيث تمثل جانبا من المشاركة ذات الأثر في جماعة العمل، لتحقيق مرامي التنظيم المرسومة.

II- عناصر الاتصال:

هناك عناصر تتكون منها عملية الاتصال وتتمثل في: المرسل، والرسالة، والوسيلة المستخدمة والمستقبل (المتلقي)، ويمكن توضيح هذه العناصر على النحو التالي:

أ- المرسل: هو الشخص الذي يود – أو مجموعة الأشخاص الذين يودون – نقل الرسالة إلى طرف آخر ولديه مجموعة من المعلومات والأفكار، وهو يتأثر بطريقة فهمه وتفسيره وحكمه على هذه الأفكار وهذا ما يعرف (بالإدراك)، كما انه يتأثر في ذالك بخبرته وخلفيته من المعلومات المتشابهة أو المكملة أو ذات الصلة، ولاشك في أن أفكار ومعلومات المرسل تتأثر بالمكونات والخصائص الشخصية لديه، من حيث ميوله واهتماماته وقيمه وانفعالاته وحاجاته الشخصية، كما أنها تتأثر كذالك بتوقعاته وطموحاته وأهدافه وهذا ينعكس بدوره على كيفية معالجته للأفكار التي تحملها وعملية تفسيره لها.

ب- الرسالة: هي الأفكار والمعلومات، التي تتضمنها وتحتويها الرموز، وبفضلها يستطيع المرسل الاتصال بالمستقبل، فالرسالة إذا تتضمن الفكرة والرمز معا[1]، فهي وبعبارة أخرى الرموز التي تحملها أفكار ومعلومات وأراء المرسل، وهي تأخذ عدة أشكال من الرموز مثل: الكلمات والحركات والأصوات والحروف والأرقام والصور، والسكون وتعبيرات الوجه والجسم والملامسة والمصافحة والهمسات، ولا شك في أن الاختيار الحسن لصياغة الرسالة ورموزها من

[1] - Chantal Bussenault et Martine Prétet: OP.Cit, P 130.

الأهمية بمكان لكل من المرسل والمرسل إليه، كما أن سوء الاختيار يقود إلى مشكلات عديـــدة وعلى المرسل أن يعرف أن صياغة الرموز قد يكون لها معان مختلفة باختلاف الأفراد، كمـــا أن الرسالة تتضمن معان خفية أو غامضة أو مترادفة أو متعارضة، وقد تكون هذه المعاني مقـــصودة من المرسل أو غير مقصودة.

ج- الوسيلـــة: تلعب وسيلة الاتصال بين المرسل والمستقبل دورا بارزا في فهم الرسالة، لذالك على المرسل أن ينتقي ويختار الوسيلة الأكثر تعبيرا وتأثيرا وفعالية في المرسل إليه، كما أن هنـــاك العديد من الوسائل الخاصة بالاتصال ومنها الشفهي، كالمقـــابلات الشخـــصية والاجتماعـــات واللجان والهاتف والمؤتمرات والندوات، وهناك الاتصالات المكتوبـــة كالمـــذكرات والتقـــارير والمجلات والمنشورات، واللوائح والأدلة.

ويمكن النظر إلى وسائل الاتصال حسب رسميتها فهناك الوسائل الرسمية والوسائل غـــير الرسميـــة والوسائل الرسمية هي تلك الوسائل التي تستخدم في منظمات العمل و يعترف بها الهيكل التنظيمي للمنظمة مثل: التقارير والخطابات والأوامر والمنشورات، أما الاتصالات غير الرسمية فهـــي الـــتي تمارس ولا يعترف بها الهيكل التنظيمي للمنظمة مثل: الأحاديث الودية وتبادل الطرائف وحفلات الشاي والمناقشات في أثناء فترات الراحة، وجميع هذه الوسائل - سواءً منها الرسميـــة أو غـــير الرسمية - ضرورية في عمليات الاتصال الإنساني في منظمات العمل[1].

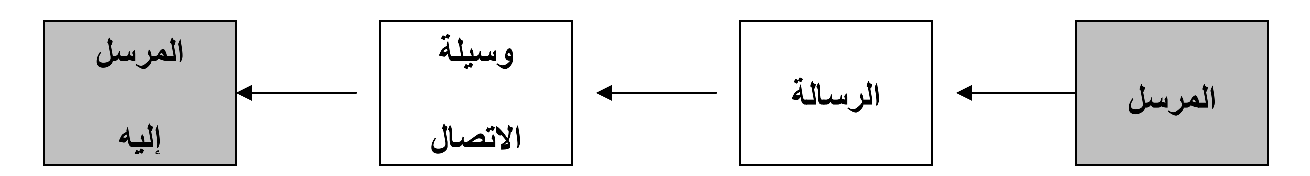
د- المرسل إليه (المستقبل): وهو الجهة أو الشخص الذي يستقبل الرسالة، ويقوم بحل رموزها بهدف التوصل إلى تفسير محتواها وفهم مدلولـــها[2]، ويتم هذا من خلال الحواس المختلفة مثـــل: السمع والبصر والشم والذوق واللمس، ويتم تنظيم اختيار المعلومات وتفسيرها من قبل المستقبل وعلى ضوء ذالك يعطى لها تفسيرات ومعان ودلالات، ولاشك في أن عملية الاستقبال للرســـالة وتفسيرها من قبل المرسل إليه تتأثر هي الأخرى بشخصية المرسل إليه، وأسلوب إدراكه ودوافعه وقدراته وأهدافه وحالته النفسية، وينعكس ذالك على تفسيره لمعاني الرسالة وتعامله معها.

[1] - صلاح الدين محمد عبد الباقي: المرجع السابق، ص233.

[2] - عبد الصمد الأغبري: الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، ط1، دار النهضة العربية، بيروت لبنان 2000 ، ص307.

الشكل التالي يوضح نموذج عناصر الاتصال بشكلها المبسط.

عناصر الاتصال



المصدر: صلاح الدين محمد عبد الباقي: المرجع السابق، ص233.

III- مبادئ الاتصـــال الجيد:

يعتبر الاتصال عنصرا أساسيا يتخلل جميع العمليات الإدارية وهو في الوقت نفسه يعتبر فناً يشكله كل إداري بطريقته الخاصة، وسيبقى الاتصال لونا فنياً شخصيا يتصف بالذاتية الواضحة، ورغم هذا توجد مبادئ رئيسية للاتصال الـــجيد يصلح تطبيقها في جميع الأحوال وبالنسبة لـــجميع الأشخاص ومن بين هذه المبادئ:

أ- مبدأ الوضـــوح: لكي يتم الاتصال فلابد من استخدام اللغة وهي من مسؤولية المرسل، وهـــذا بتصميم وصياغة الاتصال والتعبير عن ذالك بطريقة مفهومة، سواءً بالكتابة أو الكـــلام والتخاطـــب ويقوم كذلك على استخدام الألفاظ بلغة يفهمها المرؤوسين والرؤساء والزملاء، ويؤدي تطبيق هـــذا المبدأ إلى التغلب على كثير من العقبات والحواجز كالتعبير السيئ عن الرسالة، والأخطاء الناجمة عـــن الصياغة والنقل، وعدم وضوح عناصرها والحاجة إلى توضيحها.

ب- البســـاطة: وذالك بأن يتم الاتصال بشكل مبسط خال من التعقيـــد، ليتـــسنى للرســـالة أو الموضوع الوصول إلى مستقبله في اقصر وقت ممكن، حتى يتم العمل بمضمون الرسالة، أو العلم به إذا كان لذالك.

ج- سلامة الوسيلة: وهي من الأساسيات في عملية الاتصال لأنها هي التي يترتب عليها وصـــول الرسالة والمضمون بدقة، فإذا كانت الوسيلة سليمة خالية من العيوب، أمكـــن أن يـــصل مـــضمون الاتصال بدقة، وفي مستوى إدراك المستقبل، وحتى لا تفسر بصورة خاطئة أو غامضة أو مغايرة لمـــا يقصد أو يهدف إليه الاتصال[1].

[1] - أحمد محمد الطبيب: الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية مصر 1999، ص176.

د– عدم التعــارض: قد تستخدم أكثر من وسيلة في الاتصال، وبالتالي فانه يجب الحرص على ألا يكون هناك تعارض بين هذه الوسائل، بل يجب أن تكون متفقة في الغرض والكيفية التي يــتم بهــا الاتصال، لأنه في حالة عدم توافقها فان ذالك يؤدي إلى قصور عملية الاتصال.

ه– مبدأ الاهتمام والتركيز: أي إعطاء كل الاهتمام والانتباه لاستقبال الاتصال، ومع وجود مبــدأ الوضوح – فأي اتصال لا يمكن أن ينجح إذا لم يكن مفهوما، ويتطلب مزيدا من الاهتمام ـــ فإعطاء الاهتمام الكامل للرسائل المركبة ليست مسألة سهلة، ويرجع ذالك إلى كثرة عدد الرســائل الــتي تسترعي الاهتمام وتتنافس فيما بينها، ونطاق وقدرة الفرد على الانتباه والتركيز، والتمسك بهذا المبدأ يساعد على التغلب على عديد من الحواجز ـــ كعدم الاهتمام، نقص أو ضعف الرســالة المنقولــة ضعف الذاكرة وأيضا تطوير عملية الاستماع والقراءة ـــ ويُشعر المتصل بالفخر نتيجة مجهوداته.

و– التخطيط الجيد للاتصال: فكلما حللنا المشكلة أو الفكرة المطلوب نقلها تحليلا كافيا كلما زاد الاتصال وضوحا، وهذه هي الخطوة الأولى نحو الاتصال، وغالبا ما يرجع فشل الاتصالات الإداريــة إلى عدم كفاية التخطيط وعدم الأخذ في الحسبان، أهداف واتجاهات من سيتأثرون بعملية الاتصال.

ز– تحديد الهدف الحقيقي من الاتصال: وذالك بأن تسأل نفسك قبل الاتصال ما الذي تريد تحقيقه فإذا حددت هدفك النهائي، يتعين عليك استخدام اللغة واللهجة المناسبة والمدخل الملائــم لتحقيــق هدفك المحدد، ولا تحاول تحقيق أكثر من اللازم من كل عملية اتصال، حيث أنه كلما قلت الأهداف كلما تركزت عملية الاتصال وزادت احتمالات النجاح[1].

ح– التعرف على الظروف الطبيعية المحيطة بالاتصالات: فهناك عوامل أخرى كثيرة تؤثر في عملية الاتصال، لذا يجب على الإداري الناجح أن يكون حساسا للظروف التي يتم خلالها الاتصال.

ط– مبدأ إستراتيجية استخدام التنظيم غير الرسمي: تقوم التنظيمات غير الرسمية بسبب الحاجة لنقل البيانات ونشرها، وتنشأ هذه التنظيمات بموافقة أو بدون موافقة المديرين ويكون لها تأثيرها النافع أو الضار على المنظمة، لذالك لا يجب تجاهلها بل الاستفادة منها في نقل واستقبال المعلومات المكملــة للاتصال الرسمي، فتدفق الرسائل قد يتم رسميا من الرئيس إلى المرؤوس ومن المرؤوس إلى الرئيس وهذا

---

[1] - صلاح الدين محمد عبد الباقي: المرجع السابق، ص 250.

المنفذ قد لا يكون ملائما أو لا يوثق به لنقل كل أنواع الرسائل، لذالك يجب أن يستفيد المديرون من المدخل غير الرسمي أي الشخصي في الإبلاغ[1].

IV- قنوات الاتصـــال:

نتيجة للتفاعل الحادث بين الأفراد في إطار المنظمة، الذي يقتضي تبليـــغ المعلومـــات و الأوامـــر والتعليمات والمطالب إلى مختلف الجهات المعنية، فان وجود هيكل للاتصال يصبح أمـــرا ضـــروريا لتحقيق الأهداف المرجوة، ويرتبط ــ الاتصال الذي يتخذ في هذه الحالة أنماطا أو أشكالا رسمية ــ بالهيكل التنظيمي الرسمي، وتصبح حركة الاتصال مرتبطة بهذا الهيكل، بحيث يتم الاتصال عموديا من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى، وأفقيا وذالك من مستوى تنظيمي إلى آخر في نفس المستوى أو الدرجة، وأحيانا أخرى يأخذ شكلاً محوريا.

أ- الاتصال من أعلى إلى أسفل:

يعني هذا النوع من الاتصال انسياب وتدفق المعلومات من المستويات العليا إلى المستويات الدنيا في الهيكل التنظيمي، حيث نجد أن منافذ الاتصال الرسمية تتبع أو تتم من خلال هيكل علاقات الـــسلطة ويعني هذا أن المعلومات تتم من خلال سلسلة التدرج الرسمية، البعض منـــها في شـــكل قـــرارات وتوجيهات أو في شكل مطالب ــ يقوم المرؤوس التابع بنقلها إلى مرؤوسيه ــ وهكذا حتى تصل إلى المستقبل الأخير الذي يُتوقع منه الإجابة بأسلوب ما، ويتجه الاتصال النازل لأن يكـــون توجيهيـــا متضمنا الغرض من المهمة، وهو بمثابة قوة دافعة للتكامل بين المستويات المختلفة بالهيكل التنظيمـــي للمؤسسة، ومن خلال هذا النوع من الاتصالات يمكن للمدير نـــشر وإبـــلاغ أهـــداف الـــشركة وسياساتها، الإجراءات والأنظمة، ويحقق بالتالي عامل التوحيد لمصدر المعلومات وتحقيق الاســـتقرار والتكامل بين مختلف المستويات[2].

ووفقا لمعطيات النظرية التقليدية في الإدارة يعتبر هذا النوع من الاتصال، سيرا على السلم الرسمـــي للسلطة في التنظيم، بغرض توصيل التعليمات والأوامر والمعلومات والتوجيهات من أعلى التنظيم إلى أدنى مستوى فيه، أي من القيادة العليا إلى المستوى التنفيذي المباشر للعمل.

ولا يخلو الاتصال من أعلى لأسفل من المعوقات والقيود التي تؤثر في فاعليته، والتي من أهمها:

---

[1] - عبد الغفار حنفي: المرجع السابق، ص 517.

[2] - نفس المرجع، ص 519.

1- تجريد المعلومات، فنجد أن المعلومات تمر من خلال مستويات متتالية في السلم الهرمي خاصة في حالة وجود مصانع متعددة أو شركات كبرى، حيث تحدث تغييرات في تفسير وإعادة إرسال ونشر المعلومات، فالرسائل لابد أن تصل إلى الجهة المرسلة إليها في النهاية إما معدلة بشكل كبير أو غير صالحة بالمرة، وقد يرجع هذا إلى اختلاف اللغة.

2- نقص الفهم والمعرفة من جانب المرؤوسين، فقد لا يدركون هل هذه المعلومات قاصرة عليهم أم يجب نقلها إلى المستويات التالية، أو تقف عند هذا الحد، فعدم معرفة ذالك قد يؤخر من عملية الاتصال ويحد من فاعليتها.

3- التوقيت فإذا ما تم الاتصال في وقت غير مناسب فإنه يفقد فاعليته، فمثلا إذا كان بهدف زيادة الإنتاج، فإنه يكون ذا وزن ضعيف إذا كان العمال مضربون.

ب- الاتصال من أسفل إلى أعلى:

ويطلق على هذه الوجهة من الاتصال، بالاتصال الصاعد، وهو الاتصال الذي يتخذ طريقه من المستويات الدنيا في التنظيم متجها إلى المستويات الأعلى في القيادة الإدارية، حاملا معه الأفكار أو عارضا لوجهات نظر ومقترحات ذات علاقة بأسلوب العمل، أو ناقلا للشكاوى المطلوب إيجاد حلول لها، وحينئذ ينشط المتلقي ويقف على مرامي الرسالة، وإزاءها يصدر قراره ويرسم خططه وتوجيهاته، لذا فان هذا التوجه الاتصالي له أهمية بالغة داخل التنظيم لكل من العاملين والقيادة فيه[1] .

كما أن نوع الاتصال ومضمونه وحجمه، يرتبط بنوع القيادة السائد في المنظمة، فكلما كانت القيادة ديمقراطية كان الاتصال العمودي من أسفل إلى أعلى سهلا ومتنوعا، وكلما كانت القيادة ديكتاتورية كان الاتصال العمودي من أسفل إلى أعلى قليلا وصعبا، وكان الاتصال من أعلى إلى أسفل كثيرا ويقتصر على إصدار الأوامر، ويمكن تلخيص أنماط الاتصال العمودي من أسفل إلى أعلى فيما يلي:

* تقديم تقارير عن الأداء وظروف العمل
* تقديم شكاوى عن المشاكل الشخصية التي يعاني منها الفرد، أو احد أتباعه إذا كان مشرفا مثلا
* تقديم تقارير ايجابية أو سلبية عن الآخرين
* طلب توضيحات واستفسارات عن بعض النقاط الغامضة، في سياسة المنظمة أو في أداء عمل ما
* الإجابة عن الأسئلة الواردة من أعلى.

[1] - محمد علي شمس الدين و إسماعيل محمد الفقي: المرجع السابق، ص 269.

ومع هذه الأهمية فثمة مشكلات تعترض طريق هذا الاتصال نذكر منها:

1- التجريد الاتصالي، وهو استبعاد المعلومات الغير سارة بهدف تجنب اللوم والتوبيخ، أو تحريف البيانات حتى تبدو في صورة ملائمة، ويعتقد المرؤوس أن هذا ما يرغب الرئيس في أن يــراه ويسمعه.

2- عدم توفر وسائط مناسبة في أنظمة الاتصال المتبعة داخل التنظيم، وعــدم الاســتفادة مــن تكنولوجيا الاتصالات المتعددة والمتنوعة.

3- حدوث الالتباس في الوعي بموضوع الرسالة، وهذا بسبب طول مسافة خط الاتصال لتعــدد المستويات وتعقد شبكة الاتصال.

4- الاتساع في نطاق الوحدات التابعة للتنظيم وتعددها، وانتشار القطاعــات والفــروع ممــا يضاعف في الوقت والجهد ويؤثر على الفعالية والانجاز.

5- كبر حجم نطاق التمكن أو مدى الإشراف، مما يجعل الرسالة في متناول أطــراف متعــددة الأفكار والآراء، مما يجعل الرسالة تتعثر فيما بينهم.

ج- الاتصال الأفقي:

يتم الاتصال الأفقي بإرسال المعلومات وتبادلها بين مختلف زملاء العمل الذين يشغلون نفس المراكز ومناصب العمل في النظام الإداري الرسمي، ويشكل الاتصال الرسمي وسيلة هامة لتحقيق التنسيق بين مختلف الأقسام الإدارية وغيرها التي تقع في نفس المستوى التنظيمي، ولا يخفى بطبيعــة الحــال لمــا للتنسيق من أهمية في نشاط المنظمة، والى جانب الحصول على معلومات تتعلق بالعمل فــان زمــلاء العمل يلجئون إلى هذا الأسلوب من الاتصال، للحصول على معلومات لا يمكن الحــصول عليهــا بواسطة الاتصال العمودي، وخاصة في المؤسسات التي يسودها التسلط الذي يــؤدي إلى احتكــار المعلومات، باعتبار هذه الأخيرة مصدرا من مصادر القوة والسلطة، وغالبا ما يؤدي الاتصال الأفقي إلى نشوء علاقات صداقة قوية بين زملاء العمل تمتد إلى خارج المنظمة[1].

ويطلق كذالك على هذه الوجهة من الاتصال، بالاتصال المستعرض لأنه يتم بين أفراد مرتبة واحدة أو بين أقسام ووحدات إدارية واحدة، ويستهدف تناقل البيانات والمعلومات والأفكار بين جماعــات

---

[1] - مصطفى عشوي: المرجع السابق، ص 148.

العمل، وهذا التوجه الاتصالي له أهمية كبيرة في إطار التكامل بين الأعمال إلا انه قد تعترضه بعـــض المشكلات التي تحيط به نذكر منها:

1- التباعد المكاني بين التنظيمات القيادية مما يؤدي إلى تقطيع الأوامر بين أقسام وفروع التنظيم ووحداته، فتهدر أهمية الرسالة في استنزاف الوقت.

2- الانعزالية بين الوحدات أو الانغلاق في العلاقات، مما يؤدي إلى الخلط في تطبيق قيم العمـــل ومفاهيمه بين جماعات العمل.

3- التشوه وتحريف وجهة الرسالة، والذي ينال وسائط الاتصال عبر مسيرتها وتداخلاتها ممـــا يحدث تأثيرات وتحويلات في الموقف على غير مما يرجى منه.

4- التناقض في محتوى ومضمون الرسالة مع حدود المنطق والعقل، أو مع رسائل أخرى سابقة مما ينشئ حالة من عدم الثقة تبعث على الشكوك.

5- تنحية سلوك الاتصال عن الأسلوب العلمي وقيمه وأخلاقياته، مما يجعل جهدا غير صـــادق في منطقيته وغير ميسر لحل المواقف، لعدم التزامه بواقع آلية العمل[1].

د- الاتصال المحوري:

رغم أن هذا النوع اقل استخداما من الاتصال الرأسي بنوعيه والاتصال الأفقي، فهـــو ذا أهميـــة بالنسبة للأفراد الذين لا يستطيعون إرسال أو استقبال الرسائل بفاعلية من خلال مـــسالك أخـــرى حيث يسود هذا النوع في حالة تعدد السلطة أي وجود سلطة إدارية وأخرى وظيفية، كأن يطلـــب مراقب الحسابات للشركة، الذي يرغب في دراسة تكاليف المبيعات من رجال البيع إرسال تقـــارير خاصة بمهمته، بدلا من اللجوء إلى المسالك الرسمية في التسلسل الإداري للمبيعات، في مثل هذه الحالة نجد أن اتجاه مسلك الاتصال من رجال البيع إلى مكتب مراقب الحسابات، هو بهذا الشكل محـــوري أكثر من أن يكون رأسي لأعلى ثم أفقي، وتتضح أهمية ذالك من وجهة نظر توفير الوقت والمجهـــود والتكلفة[2].

[1] - محمد علي شمس الدين و إسماعيل محمد الفقي: المرجع السابق، ص 270.

[2] - عبد الغفار حنفي: المرجع السابق، ص 524.

V- أنواع الاتصـــال:

هناك طريقتان أساسيتان لتحقيق الاتصال في المنظمات وهما:

أـــ الاتصال الرسمي:

وهذا النوع من الاتصال يتم عادة بين الإدارات في المؤســـسة أو المنظمـــة الواحـــدة، أو بـــين القطاعات المختلفة في منظمات مختلفة، أو بين دوائر الحكومة ومنظماتهـــا و إداراتهـــا، فهـــو يـــتم إذا عبر خطوط السلطة الرسمية التي تعكس الـــسلطة والمـــسؤولية لمختلـــف المـــستويات الإداريـــة دونما تهميش أو تجاوز للرؤساء في المستويات الإدارية، أثنـــاء الاتـــصال بالمـــستويات الأعلـــى أو السفلى في الهيكل التنظيمي.

ويكون الاتصال الرسمي عن طريق النشرات والخطابـــات والقـــرارات والمـــذكرات والتقـــارير والاقتراحات، التي تصدر من السلطة العليا، أو من جهات الاختصاص أو من الأفراد المـــسؤولين، أو من أجهزة ودوائر الحكومة، هذا الاتصال عادة ما يكون لغويا أو غير لغوي، وهو إمـــا أن يكـــون اتصالا صاعدا أو هابطا أو أفقيا، لذا يجب أن يتسم بالدقة والتحديد والوضوح لكي تتحقق الغايـــة منه[1]، ويمكن أن يتم من خلال عدة أشكال أهمها:

1- الاتصالات اللغوية: يعتبر الاتصال لغويا أذا تم تبادل المعلومات بين المرسل والمستقبل إما شفويا أو كتابيا، وتعتبر الاتصالات الشفهية أهم أشكال هذا النوع، أما الاتصالات المكتوبة فتأتي في المرتبة الثانية، وقد كشفت الدراسات أن الاتصالات الشفهية أكثر فاعلية في حالة لفت النظر أو التأنيـــب (إجراء عقابي)، أو اتخاذ إجراء حازم بين العاملين فيما يتعلق بمشاكل العمل، وقد تـــتم الاتـــصالات الشفهية إما وجها لوجه، أو من خلال اتصال هاتفي، أو عن طريق الاجتماعات ...الخ

ويمكن تبرير أفضلية الاتصالات الشفهية من خلال الآتي:

- أنها طريقة رسمية تهدف إلى إشعار المرسل إليه (المستقبل) بأهميته الذاتية.
- أنها تتيح للمرسل (المصدر) الفرصة لإرسال المعلومات المراد توصيلها إلى المستقبل، والتأكـــد من استيعاب وقبول المستقبل لها.
- أنها تعتبر أسرع من وسائل الاتصال الأخرى، ولهذا فهي تتيح لكل من المرســـل (المـــصدر) والمستقبل، فرصة المشاركة الفورية وإبداء الرأي حول الرسالة الاتصالية.

---

[1] - أحمد محمد الطبيب: المرجع السابق، ص 177.

- مزايا الاتصالات المكتوبة:
  - أنها مسجلة ومدونة
  - يمكن استخدامها كوسيلة قانونية
  - يمكن أن تقرأ من قبل جميع العاملين، وتوزيعها عليهم
- عيوبها:
  - تراكم الأوراق المحفوظة
  - استغراق وقت أطول في الصياغة
  - عدم توفر مهارة صياغتها، لدى جميع المدراء

2- الاتصالات غير اللغوية:

تمثل هذه الاتصالات أسلوبا وسطا بين الاتصالات الكتابية والشفهية، وذالك كنوع من التخاطب والتفاهم بين الأفراد، ومنها:

أولا: السكوت والإنصات: يعتبر هذا الأسلوب من الاتصالات ذا فاعلية، حيث يخطط الاتصال بطريقة يستدل بها من الإنصات والسكوت على أن الرسالة قد تم استيعابها، وبما يسميه العوام (السكوت علامة الرضى).

ثانيا: الحركات والإيماءات: يستخدم هذا الأسلوب لفهم الرسالة من عدمه، أو للتعبير عن الموافقة أو الرفض، والتعبير قد يظهر بوضوح بالوجه أو بغمضة العين، أو بإيماءة الرأس، وربما من خلال هز الكتفين أو التعبير العاطفي، كالغضب باستخدام إشارات اليد، فهذه التعبيرات والحركات بلغة الجسد، وهي دليل على نقل الرسالة وفهمها، فالابتسامة تشير إلى الموافقة والسعادة، والعبوس أو تقطيب الحاجبين يعكس الشعور بالغضب وعدم الرضى[1].

[1] - عبد الصمد الأغبري: المرجع السابق، ص 313.

ب ـ الاتصال غير الرسمي:

وهذا النوع من الاتصال عادة ما يكون فرديا بين فرد وأخر، لأنه يتم بصورة غـــير رسميـــة، ولا توجد شواهد وأدلة عليه، ويتمثل في المشافهة واللقاءات المباشرة، والحديث بالهـــاتف والمقـــابلات الخاصة بين شخص ومجموعة أشخاص، أو بين شخص وآخر، وهو بهذا لا يكون خاضعا لسلطة أو تنظيم، وهو غالبا ما يكون بين الأفراد الذين تربطهم علاقات إدارية أو علمية أو ثقافية أو روابـــط صداقة، أو حتى بسبب تجاور مكاتبهم، أو استعمالهم لنفس وسيلة المواصـــلات للتنقـــل للعمـــل،أو ترددهم على نفس المكان لتناول الوجبات[1].

فمن الملاحظ يوميا انتشار الأخبار و المعلومات والشائعات، في مختلف المؤسسات حـــول أمـــور شخصية تتعلق بالأفراد، وأمور عامة ترتبط بميدان العمل وما يتصل به، ولا تخضع هـــذه الأخبـــار والمعلومات لأي تنظيم رسمي أو رقابة، بل تنتقل عبر خطوط ومستويات التنظيم الرسمي دون قيـــود فهي تنتشر من أعلى إلى أسفل وبالعكس وأفقيا دون أي حاجز مادي أو معنوي، وللاتصال الغـــير رسمي خصائص ومميزات يلخصها (كاتز وكاهن) فيما يلي:

1- الاتصال الغير رسمي تعبير تلقائي وعفوي عن عدة مشاكل وقضايا، وهذا النوع من التعـــبير يؤدي إلى إشباع نفسي داخلي أحسن من الاتصال الرسمي
2- عندما تلجأ الإدارة إلى مراقبة المعلومات وتصفيتها فان الاتصال الغير رسمي، يقدم معلومات أوفر وأكثر تفصيلا
3- يمتاز الاتصال الغير رسمي عن الاتصال الرسمي بالسرعة وسهولة الانتشار، حيث قد ينتـــشر الخبر قبل بثه في قنوات الاتصال الرسمي[2].

وتعتبر الاتصالات غير الرسمية أقوى من الاتصالات الرسمية في كثير من الأحيان، فهي تتم بصورة سرية أو علنية،حيث ينبغي الاهتمام بها بصورة سليمة لأنها تعين القائد الإداري في التعـــرف علـــى المشاعر الحقيقية للمرؤوسين، بالإضافة إلى رغباتهم واتجاهاتهم ومطالبهم، فيحاول تلبيتها في حـــدود الإمكانات المتاحة دون الانتظار حتى يتفاقم الوضع وتحدث المشكلات.

---

[1] - J.P.HELFER-M.KALIKA-J.ORSONI: Management, stratégie et organisation, librairie Vuibert, Paris 1996, P326.

[2] - مصطفى عشوي: المرجع السابق ، ص 149.

ومهما يكن فإن هذه المميزات لا يمكن أن تغطي نقائص الاتصال غير الرسمي، المتمثلة بالخصوص في انخفاض الروح المعنوية واضطراب العلاقات الإنسانية، الناجمة عن ردود أفعال قد تكون انتقامية بالدرجة الأولى بسبب الشائعات مثلا،كما أنه يخلق جوا غير نقي من علاقات العمل، ويكون سببا في التنافس والتباغض والتشاحن بين الأفراد، ويثير البلبلة وسوء الفهم، مما يخلق أغراضًا شخصية بين الأفراد[1].

VI- معوقات الاتصال ووسائل التغلب عليها:

أ- معوقات الاتصال:

يتعرض سلوك الاتصال لصعوبات عند ثلاثة مواضع:

الموضع الأول: التنظيم ذاته عندما يفقد الوسائط والنظم الجيدة للاتصال الفعال، أو ما ينتاب البناء التنظيمي وأنساقه من سلبيات.

الموضع الثاني: وسائط الاتصال وعدم تناسبها، أو فقد انسيابها، أو غياب الوعي الإدراكي بها.

الموضع الثالث: طرفي الاتصال وما يتعلق بهما من مهارات اتصالية وأبعاد الفروق الفردية، والاتجاهات المهنية والثقافية.

وتوضح هذه المجموعات الموضوعية أعراض صعوبات سلوك الاتصال الفعال وذلك على النحو التالي:

1- صعوبات في التنظيم ذاته:

إن أساليب إدارة التنظيم وحسن اختيار وسائط الاتصال المناسبة، قد يشوبها مشاكل وعراقيل في توظيفها لنقل المعلومات والأفكار في خدمة أهداف التنظيم، والارتقاء بمستوى الأداء القادر على التعامل مع التحديات داخل التنظيم وخارجه، وليس من المعقول أن يظل التنظيم جامدا ولا يطور شبكة اتصالاته التي تحكم وحدات العمل ومستوياته وعلاقته بالبيئة الخارجية، مما يسمح له بتخطي صعوبات سلوك الاتصال، ومثال ذلك الافتقار إلى التأهيل المهني والعلمي والتكنولوجي كشرط للعمل الاتصالي الفعال، وغير ذلك مما يفرز واقع سلبيات سلوك الاتصال وتفشيها داخل انساق التنظيم، وثمة عوامل تنظيمية أخرى مثل:

- اللامصداقية في التخطيط: لان التخطيط السليم هو الذي يحول عملية الاتصال إلى سلوك يسعى لتحقيق الهدف الاتصالي، كتنفيذ قرارات وتوجيهات السلطة العليا للتنظيم، بحيث تصل للمرسل إليه الصيغة وفي الزمن المحدد، وفي هذه الحالة إذا لم يكن الوسيط الاتصالي جيدا

---

[1] - أحمد محمد الطبيب: المرجع السابق، ص 178.

يفقد القرار فاعليته، وكذالك بعثرة البيانات والمعلومات حيث لم توجه التوجيه الصحيح وينعكس ذلك على الروح المعنوية في بيئة العمل، وعلى الإنتاجية والعلاقات السائدة، والجدير بالذكر أن الاتصال الفعال نتاج لمصداقية التخطيط الاتصالي، ومردود للقيادة الفعالة[1].

- التزاحم في خطوط السلطة: ونظرا لأن خطوط الاتصال هي وسيلة الاتصال الفعال، فإذا تعددت المستويات الإدارية في الخريطة التنظيمية، اتسعت مسافة وزمن الاتصال، وتعددت التدخلات والتشوهات، سواءً كان الاتصال صاعدا بالمعلومات أو هابطا بالتوجيهات والقرارات، وهذا الاتساع يؤدي إلى التأثير في مبدأ وحدة الأمر، كما تزداد الصعوبة في حالة النمط القيادي الاوتوقراطي المحتفظ بالسلطة المركزية، حيث تتشعب خطوطه كما هو موضح بالشكل التالي :

- تشعب خطوط الاتصال في السلطة المركزية

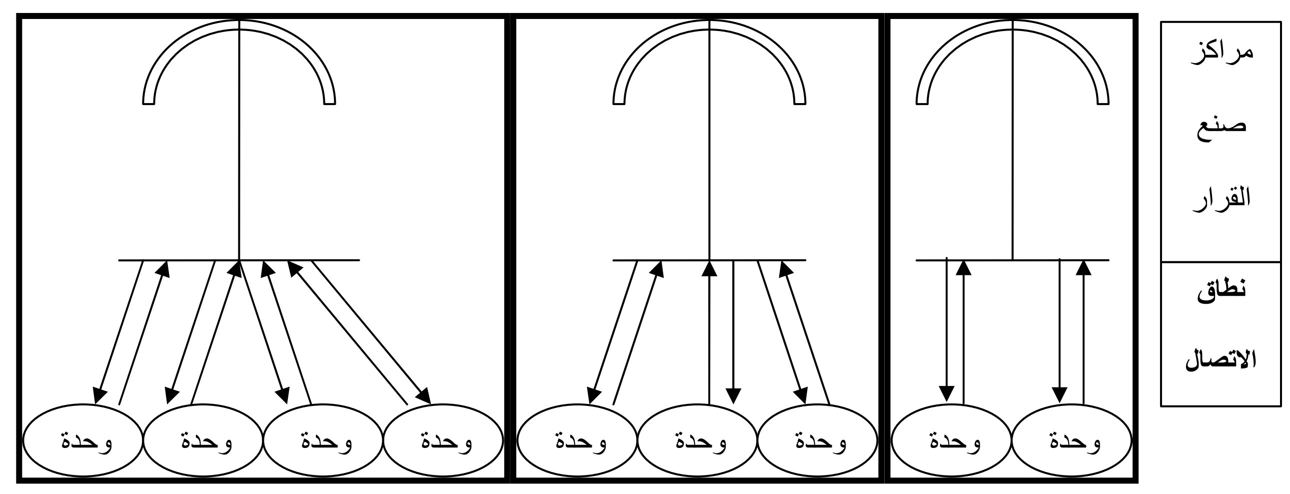
المصدر: محمد علي شمس الدين و إسماعيل محمد الفقي: المرجع السابق، ص 291.

أما في نمط السلطة اللامركزية فخطوط الاتصال تعد أيسر وأقصر، حيث نطاق العمل يكون محدودا، مما يؤدي إلى السرعة في توصيل المعلومات والبيانات ومن ثَم في اتخاذ القرارات، و مما يؤكد على فعالية الاتصال نطاق الإشراف وما يتبعه من نطاق اتصالي، فكلما زاد حجم نطاق الإشراف

[1] - محمد علي شمس الدين و إسماعيل محمد الفقي: المرجع السابق، ص 291.

تعددت خطوط الاتصال، وأصبحت أكثر محدودية وأسرع تناولا و معالجة .. وهذا يوضحه الشكل التالي:

– فاعلية الاتصال في السلطة اللامركزية



المصدر: محمد علي شمس الدين و إسماعيل محمد الفقي: المرجع السابق، ص 292.

- إغلاق السلطة على نفسها في جو من الغموض، فنجد غالبا عند المسؤولين في المستويات العليا من التنظيم، فكرة عن السلطة مفادها، أن المسؤول عليه أن يتميز بالغموض دائما وأن يحتكر المعلومات، لكي يحافظ على مكانته وحظوته[1].
- المعلومة موضوع تنافس بين الأشخاص، في كل مؤسسة، فأن تعلم شيئا ما، أو أن تكون أول من يخبر به، أو كذلك أن تمنع شخص آخر من معرفته، فهذا يرفع من قيمتك، إذا فكل شخص يجتهد في معرفة معلومات أكثر، والإبلاغ بالقليل منها أو الكثير، حسب كل حالة والمعلومة حتى العملية منها تساهم في الإستراتيجية الداخلية ــ سواء الفردية أو الجماعية ــ للمؤسسة[2].
- المواقف النفسية الاجتماعية السلبية عند المتلقي (كالخوف، الشك، عدم الثقة، والقلق) والتي تؤثر على تفسير الاتصال وتفسده[3].

---

[1] - ROGER MUCCHIELLI: Communication et reseaux de Communications, 5ed, les édition ESF, Paris 1980, P73.

[2] - Ibid, P73.

[3] - LASARY: Economie de l'entreprise, collection c'est facile, ouvrage imprimé à compte d'auteur 2001, P166.

2– وهن وسائط الاتصال:

إن الوهن الذي يصيب كيان وسائط الاتصال، يؤدي إلى تعويق مسار الرسالة واللاسواء في سلوك الاتصال، ويرجع ذلك إلى توجه المرسل إلى انتقاء وسيط اتصالي غير فعال، نوعا وكيفا، ولا يتناسب محتواه مع المستوى التنظيمي أو التخصص المهني، أو الأداء وطبيعة العمل، أو نوعية ومقام المتلقي.

ومما يجدر الإشارة إليه أن لكل وسيط اتصالي ما يميزه عن غيره إيجابا أو يوصمه بالسلب، نظرا إلى أن المعنى هو الوسيط الذي يساهم في دقة الرسالة ووضوحها، وسرعة توصيلها، وأن تحدث أثرا في المتلقي مما يجعل ردود الفعل متوافقة مع غرضها، ومنسجمة مع سياسات العمل وآلياته ومع الثوابت القيمية والمبادئ الأساسية التي يرتكز عليها التنظيم[1]. إن وسائط الاتصال الجيدة، هي التي تفرز منهج التخطيط وتبعث فيه الثقة والمصداقية، وتعظم من طاقة العمل والنشاط في حدها الضروري والمعقول.

3– فقدان المهارة الاتصالية :

إن المهارات الاتصالية متعددة، وهنا نذكر بعض المهارات الأساسية المفضية للاتصال الجيد وذلك على النحو التالي:

- الطلاقة في التعبير عن الفكرة أو الرأي المطلوب إبلاغه للآخرين، عن طريق التلفظ بعبارات واضحة وكلمات دالة عن الاستعارة أو الكناية، سواء كان الإرسال شفاهة أو كتابة.
- القراءة الواعية التي ترتكز على الفهم وسرعة إدراك المعنى، ومن ثَم الاستجابة لتنفيذ ما قصدته الرسالة.
- الإنصات الجيد والانتباه لما يقال، وعدم التدخل أو الاعتراض عليه، إلى أن يتم فهم مقصده والتعرف على الأفكار والاتجاهات والآراء ووجهات النظر المطروحة.
- إمعان النظر في موضوع الرسالة ومحتواها إرسالا واستقبالا، واستخدام الأسلوب العلمي والمنطقي في فهم المحتوى وما يتضمنه من معلومات وبيانات وأفكار ورؤى، مع عدم التصلب لرأي معين اعتمادا على الجزء دون مراعاة للكل، مما يؤدي إلى تعويق أساليب البحث والمعرفة.

أخيرا فإن نقص أو فقدان هذه المهارات، يعوق آليات الاتصال ويضعف من طاقة الإنتاج ومن تحقيق الحد المناسب والمعقول من الكفاية والممارسات الأدائية الصحيحة، وصنع وصياغة القرارات وتفعيل سياسات وسلوك الاتصال الفعال.

---

[1] - محمد علي شمس الدين و إسماعيل محمد الفقي: المرجع السابق، ص 293.

ب- بعض الوسائل للتغلب على الصعوبات في الاتصال:

1- تقديم المعلومات في شكل يتفق ورغبات الشخص، إن الشخص كما أوضحنا يقبـــل علـــى المعلومات أو يُعرض عنها طبقا لما إذا كانت تتفق واحتياجاته أم لا، وهذا يدعوا الإدارة إلى تفهم تلك الحاجات والرغبات وتصميم وسائل الاتصال تبعا لها، مـــثلا أعـــدت إحـــدى الشركات كتيبا فاخرا عن الشركة ونشاطها، والهدف من ذلك الكتيب تقديمه إلى الموظفين الجدد عند التحاقهم بالعمل، وفي دراسة أجريت على عدد من هؤلاء الذين امضوا في خدمة الشركة ستة أشهر على الأقل، كانت المفاجأة أن عدد كبيرا منهم لم يقـــرأ هـــذا الكتيـــب وباستجواب عدد منهم، تبين أن الكتيب رغم فخامة الطبع والإعداد كان يتضمن معلومات عن أرقام المبيعات وإجمالي الأجور المدفوعة ومعدلات نمو الشركة، وكلها معلومات لاهمّـــم الموظف الجديد، بقدر ما يهمه معلومات عن فرص الترقي ونظم التدريب والمزايا والمكافآت والإجازات وما إلى ذلك[1].

2- تقديم المعلومات في وحدات صغيرة، فالوسيلة لكسب الفرد هو تقديم المعلومـــات إليـــه في صورة مبسطة وبكميات صغيرة، بدلا من مفاجأته بقدر هائل من المعلومـــات، يـــؤدي إلى شعوره بالاضطراب وعدم الاستقرار.

3- إتاحة الفرصة للمتلقي، ليشرح وجهة نظره في المعلومات ورد الفعل في نفسه، إن ذلك يهيئ لمرسل المعلومات الفرصة، لكي يتأكد من أن المعنى الذي يقصده هو بذاته المعنى الذي فهمه المتلقي، وأحسن الطرق لذالك إتاحة الفرصة للفرد للاشتراك في عملية الاتصال مباشرة عـــن طريق المناقشة مثلا[2].

وتستخدم الإدارة وسائل متعددة لتوصيل المعلومات إلى المرؤوسين، مثل الإعلانات والملـــصقات ومجلة الشركة والخطابات المباشرة والتقارير السنوية، والهدف من هذا كله هو إيصال اكبر كمية من المعلومات الدقيقة والصحيحة إلى العاملين، فأهمية وصول المعلومات الضرورية إليهم، تتضح من خلال تأخير أو عدم وصول المعلومات الصحيحة التي تتسبب في انتشار الشائعات، وقيام جهاز الاتصالات غير الرسمي بين العمال بمهمة تزويدهم بمعلومات، قد لا تكون في غالب الأحيان صحيحة وتؤثر تأثيرا سلبيا في الروح المعنوية وبالتالي على كفأتهم الإنتاجية فيما بعد.

---

[1] - علي السلمي: السلوك الإنساني في الإدارة، دار غريب للطباعة، القاهرة مصر، بدون تاريخ، ص233.

[2] - نفس المرجع: نفس الصفحة.

ومن ناحية أخرى فالإدارة تلجأ إلى وسائل مختلفة للحصول على المعلومات من العمال، مثل سجل الاقتراحات، كما أن هناك وسائل أخرى فعالة لتحقيق الاتصالات بشكل سليم، كالاجتماعات المشتركة والدورات التدريبية والمجالس المشركة للإنتاج والخدمات، فالاتصالات مهمة للرئيس كجزء أساسي من عمله الذي يبتغي من ورائه توجيه جهود مرؤوسيه إلى تحقيق هدف معين، وفي الوقت ذاته فالاتصالات لا تقل أهمية بالنسبة للمرؤوسين لتفهم العالم المحيط بهم، وتحديد موقفهم من هذا العالم.

تمهيـــــد:

إن التطور الذي شهدته الإدارة الحديثة _ نتيجة للتوسع في التطور التكنولوجي ونمو قيم اجتماعية جديدة _ قد أدى إلى تعقد الدور الذي يقوم به القائد، وجعل من الصعب إدارة التنظيمات الحديثة من قبل رجل واحد، وفرض ذالك على من يتول قيادة مثل هذه التنظيمات أن يتعاون مع مرؤوســيه ويشركهم في اتخاذ قراراته وممارسة مهامه، أي يشركهم في الإدارة.

والإدارة بالاشتراك أو القيادة بالمشاركة أو التسيير بالمشاركة كلها اصطلاحات معاصرة، وهـــي نابعة أصلا من مفهوم القيادة الديمقراطية في الإدارة، وتقوم فلسفة هذا النوع من الإدارة، على قيـــام المدير بعرض المشكلات الإدارية على مرؤوسيه، ثم تداول النقاش فيها، ومن ثم اتخاذ القرار الجماعي بخطوات العلاج.

فاتخاذ القرارات هو بُعدٌ هام من أبعاد الوظائف التي يقوم بها من يشغلون مواقع قيادية ويكتـــسب هذا البعد أهمية خاصة في المنظمات، نظرا لان أداء المنظمة يتوقف على صـــنع مختلـــف القـــرارات ووضعها موضع التنفيذ، ثم متابعتها والرقابة عليها، ويعتبر دور المدير كصانع للقرارات دورا محوريا في هذا الصدد، فالكثير من الأنشطة والمهام التي يمارسها المدير تتضمن عملية صنع قرارات يمثل بعـــضها قرارات إستراتيجية كقرارات التخطيط ورسم السياسات التي تضعها الإدارة العليا، ويمثـــل الـــبعض الأخر قرارات تنفيذية تتعلق بالتنسيق، وحل المشكلات، وتصميم مهام العمل للمرؤوسين، وتوزيـــع الحوافز عليهم وغير ذالك.

وفي كل الحالات التي يصنع فيها القائد أو المدير قرارا ما فانه يواجه احد الاختيارين: فإما أن يصنع القرار بنفسه وبمعزل عن الآخرين، وإما أن يشرك معه أفرادا آخرين بدرجة أو بأخرى في عملية صنع القرار.

I- معنى المشاركة ودرجاتهـــا:

أـــ معنى المشـــاركة:

تعني المشاركة_ في مجال تطبيقها الإداري _ دعوة القائد لمرؤوسيه، والالتقاء بهم لمناقشة مشاكلهم الإدارية وتحليلها، ومحاولة الوصول إلى أفضل الحلول الممكنة لها، مما يخلق الثقة لديهم لإشراك القائـــد لهم في وضع الحلول الملائمة للمشاكل الإدارية.

ويصور لنا "دافيد امري" مفهوم المشاركة في ظل القيادة الديمقراطية بقوله: إن القيـــادة الديمقراطيـــة يمكنها أن تخلق الجو النفسي والموقف الملائم الذي يحفز العاملين على بذل أقصى جهودهم لتحقيـــق

أعلى مستوى من الإنتاج، كما يمكنها التوفيق بين مصالح ورغبات العاملين ومصالح التنظيم من خلال توسيع الدور الذي يقوم به المرؤوسون، وهو ما سماه "دافيد إمـــري" دور غـــير المـــديرين ... وأن إمكانية تحقيق ذالك لا تتأتى إلا عن طريق المشاركة، التي تتمثـــل في اخـــذ القائـــد بالتوصـــيات والاقتراحات الفردية أو الجماعية التي يبديها المرؤوسون والتي تيسر له بالتـــالي تحديـــد الأهـــداف والمسؤوليات، واتخاذ القرارات، وتمكنه من تحقيق التكامل بين النشاطات المتعددة لأقسام التنظيم الذي يقوده، كما تختلف درجة المشاركة باختلاف نمط السلوك الديمقراطي للقائد، والنهج الذي يسير عليه لإشراك مرؤوسيه في حل المشاكل التي تواجهه وفي صنع قراراته[1].

وهناك تعريفات أخرى ساهمت في تحديد مفهوم التسيير بالمشاركة، منها التعريف الـــذي حـــدده "طاهر محمود كلالدة"حيث يعرفه من خلال تحديده للقيادة بالمشاركة بأن:«القيادة المشاركة تمتاز بأن القائد يستشير الخاضعين له، ويأخذ اقتراحاتهم بشكل جدي قبل أن يضع قراره[2]».

في هذا التعريف نلاحظ أن المشاركة في عملية القيادة محصورة في استشارة القائد للتابعين والسماع .بما يقدمونه من اقتراحات ثم يتخذ قراراه، فهذا التعريف ليس وافيا للمشاركة، والتي هي اشمل مـــن الاستشارة فقط، بل تتعدى إلى تقديم اقتراحات من طرف التابعين .بمحض إرادتهم دون انتظار مـــن القائد أن يطلب منهم ذالك، وتشمل أيضا عملية المناقشة الجماعية لمجموعة، سواء كان ذالك بحضور القائد أو عدم حضوره، فالأهم في المشاركة هو الوصول إلى قرار ونتيجة تساهم في رفـــع مـــستوى الأداء أو الإنتاج أو الخدمة التي تحقق الهدف للجميع والمصلحة للكل، قيادة و أتباعا أو المجتمع الذي توجد فيه هذه المؤسسة.

وهناك تعريف أخر لـــ"كيث ديفيز" حيث يعرفها بأنها: «اشتراك عقلي وانفعالي للفرد في موقف اجتماعي يشجعه على المشاركة والمساهمة في تحديد الأهداف الجماعية، وعلى أن يشترك في المسؤولية عن تحقيقها»، ويرى بأن : «المدير المشارك يقوم باستشارة تابعيه ويطلعهم بالمشكلات والقـــرارات حتى تعمل الجماعة في أداء العمل كوحدة اجتماعية وبشكل فعال، فالمدير المشارك ليس أوتوقراطيا، كما انه ليس مديرا متسيبا يتخلى عن مسؤولياته الإدارية، بل يحتفظ بالمسؤولية النهائيـــة لتـــشغيل وحدته، مع السماح بالمشاركة للذين يقومون فعلا بالعمل في مسؤوليات التشغيل والمشاركة، وهـــي

---

[1] - نواف كنعـــان: المرجع السابق، ص219.

[2] - طاهر محمود كلالدة: الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية 1997، ص 152.

تُعلم المسؤوليات التشغيلية مع الذين يقومون بالعمل فعلا، الأمر الـــذي يـــؤدي بهـــم إلى الـــشعور بالمشاركة والتأييد في تحديد أهداف الجماعة[1]».

بـــ درجـــات المشاركة:

هناك درجات متفاوتة من المشاركة يمكن للقائد أو المدير أن يتيحها لمرؤوســـيه، وتتـــأثر هـــذه الدرجات بالأسلوب أو الطريقة التي يستخدمها القائد أو المدير في صياغة قراراته، وقد قام كل مـــن "تاننبوم و شميت" بتحليل المستويات أو الدرجات المختلفة للمشاركة التي يتيحها القائد للمرؤوســـين في صنع القرار، ووفق تحليلها فهناك سبعة مستويات أو درجات مختلفة للمشاركة، ويعرض تاننبوم و شميت هذه الدرجات باعتبارها تمثل أنماطا مختلفة من القيادة أو الإدارة، تتفاوت فيما تتيحه للقائد أو المدير من سلطات، وما توفره للمرؤوسين من حريات، ونعرض لكل من هذه الدرجات أو الأنمـــاط فيما يلي:

1. **صنع الرئيس للقرار ثم تبليغه لمرؤوسيه:** يقوم الرئيس هنا بصنع القـــرار منفـــردا، ثم يبلغـــه لمرؤوسيه، ولا تحتوي عملية التبليغ على أية محاولة من قبل الرئيس لشرح أسباب القـــرار، أو إقناعهم به، أو استمالتهم لقبوله.
2. **صنع الرئيس للقرار ثم شرحه لمبرراته:** هنا لا يكتفي الرئيس بمجرد إعلام المرؤوسين بـــالقرار وإنما يحاول أن يبيع القرار لهم، بأن يشرح مبرراته وملابساته ويستميلهم لقبوله، وهو يعمد إلى التخفيف من وقع انفراده بالقرار، خوفا من احتمالات مقاومة المرؤوسين للقرار وعدم تعاونهم في تنفيذه، بأن يبرر لهم أسبابه ويبين لهم ميزاته.
3. **صنع الرئيس للقرار، ثم دعوته لإجراء حوار حوله:** يقوم الرئيس في هذه الحالة بعد صـــنعه للقرار، بفتح حوار مع المرؤوسين، يتعرف على استفساراتهم بشان القرار وأثاره، وهو يرد على هذه الاستفسارات محاولا إزالة مخاوفهم، والتأكد من فهمهم واقتناعهم بالقرار.
4. **صنع الرئيس لقرار مبدئي، مع ترك المجال مفتوحا لإمكانية تغييره:** يقوم الرئيس هنا بالمبادأة بتشخيص المشكلة، وتحديد عدد من بدائل الحلول، وتحديد انسب هذه الحلول (القرار المبدئي) وفي عرضه للأمر على مرؤوسيه، يتيح لهم أن يمارسوا تأثيرا على القرار النهائي، من خلال مـــا يدلون به من أراء ووجهات نظر أو معارضة لهذا القرار المبدئي، قد تدفع الرئيس إلى تعـــديل

[1] - كيث ديفيز: السلوك الإنساني في العمل ودراسة العلاقات الإنسانية والسلوك التنظيمي، تر عبد الفتاح مرسي ومحمد إسماعيل يوسف، ط2 نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة 1990، ص 184.

القرار أو اختيار غيره من البدائل، لكن الرئيس هنا يحتفظ بسلطة البت النهائي في الأمر وتحديد ما إذا كان القرار المبدئي سيعدل أم لا.

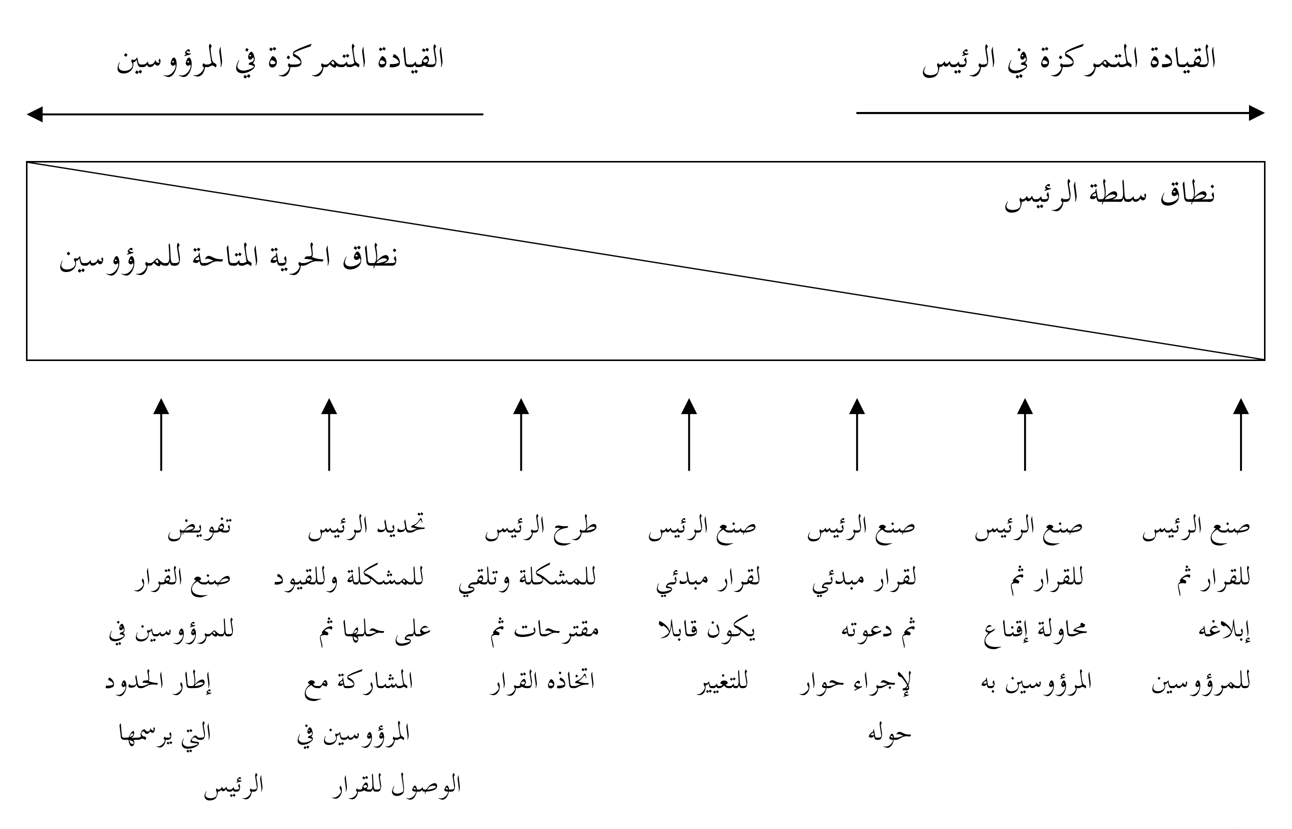
5. **عرض الرئيس للمشكلة:** ودعوته المرؤوسين للتقدم بمقترحات وحلول، يعرض الرئيس في هذه الحالة المشكلة محل القرار على المرؤوسين ويسألهم أن يشخصوها، ويحددوا أسبابها ويقترحـــوا حلولا لها، وقد يتيح الرئيس فضلا عن هذا للمرؤوسين فرصة أن يقيِموا مختلف الاقتراحـــات والحلول المعروضة، ويختار الرئيس بعد ذالك الحل أو القرار من بين ما عرضه عليه المرؤوسون من بدائل واقتراحات.

6. **تحديد الرئيس للمشكلة، وللقيود على حلها، وتفويض الأمر للمرؤوسين للوصول للقـــرار من خلال مشاركته معهم:** يقوم الرئيس في هذه الحالة بتحديد المشكلة، وتحديـــد الإطـــار والحدود التي ينبغي أن يلتزم بها الحل الذي يتم الوصول إليه، وهو يشارك المرؤوسين في عملية صنع القرار ليس من خلال فرضه لرأيه، وإنما من خلال مشاركته معهم في المناقشة والمداولـــة وقيامه بدور المنسق في اجتماعات المناقشة التي يعقدها معهم.

7. **تفويض الأمر للمرؤوسين لتشخيص المشكلة والوصول إلى قرار:** يقوم الرئيس هنا بتفويض الأمر برمته للمرؤوسين بدءا من تحديد المشكلة أو المشكلات وتشخيصها، إلى تحديد بـــدائل الحلول، ثم الوصول إلى القرار النهائي، فهذا التفويض يتضمن كل مراحل صنع القرار، ويكون القرار الذي يصل إليه المرؤوسون نهائيا، ويقوم الرئيس عادة_كما في الحالـــة الـــسابقة (6) _ بوضع الإطار أو الحدود التي يُصنع القرار في دائرتها، وقد يشارك الرئيس في اجتماعات المداولة والمناقشة التي يعقدها المرؤوسون، وقد لا يشارك، فإن شارك في هذه الاجتماعات، فان دوره يقتصر على التنسيق والتوفيق بين الاتجاهات والآراء المختلفة، وليس محاولة فـــرض الـــرأي أو التأثير على المرؤوسين[1].

[1] - احمد صقر عاشور: السلوك الإنساني في المنظمات، الدار الجامعية، بيروت 1989، ص 227.

ويمكن إيضاح درجات المشاركة السبعة التي اقترحها تاننبوم وشميت في الشكل البياني التالي:



المصدر: احمد صقر عاشور: المرجع السابق، ص 228.

II-شـــروط تحقيق فعالية المشاركة:

تعطي البحوث التي أجريت على نتائج المشاركة نتائج متضاربة عن فعاليتها، فهناك بحوث تـــشير نتائجها إلى أن إشراك المرؤوسين في صنع القرارات يزيد من دافعتيهم وإنتاجيتـــهم، ويحـــسن مـــن اتجاهاتهم النفسية، وهناك بحوث أخرى تشير إلى عدم تحقق مثل هذه الآثار، وهذا التضارب في النتائج يفسر بدرجة كبيرة لماذا تختلف وجهات النظر حول الأخذ بفكرة مـــشاركة المرؤوســـين في صـــنع القرارات.

ويرجع التناقض في نتائج بحوث المشاركة، والتضارب في وجهات النظر في فعاليتها، إلى أن هناك شروط وظروف معينة، هي التي تحدد درجة وطريقة المشاركة المناسبين، فمستوى التوافق بين درجة وطريقة المشاركة وطبيعة المواقف(الظروف) التي تطبق المشاركة في ظلها، هو الذي يحدد فعالية النتائج التي يمكن أن تحققها المشاركة.

ونعرض فيما يلي الشروط المحددة لفعالية المشاركة، والتي ينبغي أخذها في الحسبان عند تقرير درجة وطريقة المشاركة المناسبين:

أ. **امتلاك القائد سلطات وصلاحيات في مجالات هامة:** حتى يمكن للقائد أن يشرك مرؤوسيه في عملية صنع القرار، فلا بد أن يملك السلطة والصلاحية لصنع قرارات ذات أهمية، فما يشرك القائد مرؤوسيه فيه لابد وان يقع ضمن ما يملك الصلاحية والسلطة بشأنه، ولكي يستطيع أن يحرك حماستهم للمشاركة فلا بد وان يكون هذا الذي يشركهم فيه يحوي جدوى وأهمية.

ب. **عدم صنع القرار تحت ضغط السرعة وضيق الوقت:** لا تناسب المشاركة ظروف الطوارئ و الأزمات، ففي هذه الظروف عامل الزمن ملحا وتكون السرعة في صنع القرار احد عوامل نجاحه، فالبطء النسبي الذي تتصف به القرارات التي تصنع بالمشاركة، تجعل المشاركة أكثر مناسبة عندما لا تكون السرعة في صنع القرار ضمن معايير الفعالية.

ج. **توفر الخبرة والمعرفة لدى المرؤوسين:** يكون لإشراك المرؤوسين آثار ايجابية عندما يضيف هؤلاء المرؤوسين من الخبرة والمعرفة والمعلومات ما لا يكون متوفرا لدى الرئيس بحكم عدم احتكاكه بواقع الممارس وبميدان التطبيق، وتزداد فرصة إسهام المرؤوسين بخبراتهم ومعلوماتهم عندما تزداد صعوبة وغموض المشكلة، فالمشاركة تعتبر أحد الوسائل التي يمكن أن يستخدمها الرئيس لتبسيط المشكلة وإجلاء غموضها.

د. **رغبة المرؤوسين في المشاركة:** لا يمكن أن تتحقق فعالية المشاركة ما لم يتوفر لدى المرؤوسين الدافعية والرغبة للتعاون مع الرئيس في صنع القرار، وقد يضعف هذه الدافعية عدد من العوامل مثل: مشاعر الكراهية التي يحملها المرؤوسون لرئيسهم، وعدم رغبتهم في تبديد وقتهم وجهدهم فيما يعقد من اجتماعات، أو اعتقادهم بأنه لا جدوى من مقترحاتهم لأن الرئيس لا يعيرها أي اهتمام، وعدم استعدادهم لتحمل المسؤولية وعدم اقتناعهم بالأهداف التي يسعى القرار إلى تحقيقها، أو ضعف نزعات الاستقلالية والثقة بالنفس لديهم.

ه. **ثقة القائد في جدوى مشاركة المرؤوسين:** لكي تحقق المشاركة أثارا ايجابية فلابد أن يعززها اعتقاد القائد في فعالية مشاركة مرؤوسيه، فالرئيس الذي لا يعتقد أن مرؤوسيه يملكون المعرفة أو الخبرة، أو المبادأة، أو الابتكار، أو الحماس والرغبة، لا يُنتظر أن يسألهم العون في صنع القرارات لهذا فان أساليب المشاركة تؤتي ثمارها عندما يمارسها رئيس يتحمس لها، ويعتقد في جدواها وينقل إلى مرؤوسيه ثقته في قدراتهم ودافعيتهم.

و. مهارة القائد في استخدام أساليب المشاركة: يتطلب استخدام أساليب المشاركة توفر مهــارات خاصة لدى القائد، مثل مهارات تشخيص المواقف التي يكون للمشاركة فيها جدوى، وتحديــد مستوى المشاركة الممكن توفيره، وكذلك كيفية الحصول على مشاركة فعالة من المرؤوسين ترفع من كفاءة القرار الذي يسهمون فيه، وتنمي من قبولهم لهذا القرار، مثال ذالك المشاركة الجماعية التي يقوم فيها القائد بدور المنسق في الاجتماعات التي تعقد لهذا الغرض، إن مهــارة القائــد في إدارة الاجتماع، وفي تشجيع الأفراد على إبداء آراءهم بحرية، ودفــع المناقــشة في الاتجاهــات المثمرة، والتوفيق بين الآراء المتعارضة، واستمالة الأغلبية والأقلية في الجماعة على محاولة تفهــم بعضهم البعض، كل هذا يحتاج لمهارات وخبرات ينبغي أن يحوزها القائد، وبدونها لا يُتوقــع أن تثمر اجتماعات المشاركة عن نتائج ايجابية[1].

III- نطــاق المشاركة وحدودها:

يثار التساؤل لدى كتاب الإدارة حول الوضع الأمثل للمشاركة، وما إذا كانت تعني إشراك كــل العاملين في ظل القيادة الديمقراطية على اختلاف مستوياتهم في صنع القرارات، أو إشراك أصــحاب الخبرة والكفاءة فقط؟ وما إذا كانت المشاركة تتوقف على نوعية القرارات المراد اتخاذها، فيقتــصر اتخاذ القرارات الإستراتيجية على المستويات الأعلى في التنظيم، أما المستويات الأقل فتختص باتخــاذ القرارات العادية والروتينية؟ وما إذا كانت المشاركة_كركيزة هامة للقيادة الديمقراطيــة_ تقتــضي إشراك كل من يعنيهم أمر القرار، سواء كانوا من العاملين في التنظيم على اختلاف مستوياتهم أو ممن يعنيهم القرار من خارج التنظيم أفرادا كانوا أو جماعات؟ فلابد من الإجابة على هــذه التــساؤلات وغيرها لمعرفة نطاق المشاركة وحدودها.

ويمكن إجمال الاتجاهات التي ظهرت بين كتاب الإدارة للإجابة عن التساؤلات السابقة في اتجاهين الاتجاه التقليدي والاتجاه الحديث:

أ– الاتجاه التقليدي:

ويرى أنصار هذا الاتجاه أن المشاركة ترتبط بنوعية القرارات المراد اتخاذها في المستويات المختلفــة للتنظيم، فالقرارات الإستراتيجية يقتصر اتخاذها على قيادة التنظيم، في حين تختص المستويات الأخرى _ الأقل من المستويات العليا_ باتخاذ القرارات العادية أو الروتينية، فهذا الاتجاه يقوم علــى أســاس تصنيف القرارات، والتخصص في عملية اتخاذها بحسب أهميتها، إلا أن ما يراه أنصار هذا الاتجاه قد

[1] - احمد صقر عاشور: المرجع السابق، ص 234.

يبدو مقبولا من الناحية النظرية، في حين يصعب تطبيقه عمليا، ذالك أن تطبيقه في الواقـــع العملـــي يتطلب تحقق بعض الشروط التي أهمها: التزام كل عضو في التنظيم بـــدوره المحـــدد لـــه وبحـــدود اختصاصاته الرسمية، حيث يفترض عدم اتخاذ القائد لأي قرار روتيني، وعدم اتخاذ المرؤوســـين لأي قرار استراتيجي، كما يتطلب تطبيقه وجود وسائل دقيقة يستخدمها القائد للتمييز بين المشكلات التي يتطلب حلها اتخاذ قرارات روتينية والمشكلات التي يتطلب حلها اتخاذ قرارات إستراتيجية، هذا فضلا عن أن تطبيقه يتطلب توفر الوقت الكافي لدى القادة ليتمكنوا من اتخاذ القرارات لحـــل المـــشكلات المعقدة والصعبة.

ب- الاتجاه الحديث:

ويرى أنصار هذا الاتجاه أن المشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات تقتضي استخدام الأساليب الجماعية في اتخاذها، وهذا يتطلب إشراك المستويات المختلفة من العاملين في التنظيم ممن يعنيهم أمر القرار من خارج التنظيم أفرادا أو جماعات، ومن بين هؤلاء: معاونوا القائد الذين يتولـــون تحديـــد المـــشكلة وأبعادها ويقترحون الحلول الملائمة لها، والأجهزة الاستشارية والتي تتولى البحث والتحليل والمقارنة ثم تعرض وجهات النظر المختلفة بأمانة للقائد، لمن ينفذ القرار ومن سوف ينفذ عليهم، وللوحـــدات الأخرى داخل التنظيم أو التابعة لتنظيمات أخرى والتي سوف تتأثر بالقرار وكل من سيمسه القـــرار أو من لديه معرفة تفيد في اتخاذه.

فأنصار هذا الاتجاه يقيمون المشاركة على أساس الأساليب الجماعية في الإدارة، حيث يسعى القائد إلى إشراك كل من يعنيهم القرار من الجماعات السابقة، إلا أن أمكانية تطبيق الأساليب الجماعية في الواقع العملي يتوقف في تصورنا على عوامل متعددة أهمها: نوعية القرار المراد اتخاذه ومدى أهميتـــه وكذالك عاملا الوقت والتكلفة _ حيث يتطلب تحقيق المشاركة الفعالة غالبا مزيـــدا مـــن الوقـــت والنفقة والجهد _ هذا فضلا عما قد يتعرض له صانع القرار من ضغوط وما تخلقه هذه الضغوط من مناخ نفسي لديه، وهذه كلها عوامل تحد من تطبيق المشاركة على النحو الذي ينادي به أنصار هذا الاتجاه[1].

[1] - نواف كنعـــان: المرجع السابق، ص224.

IV- دراسات حول فعالية المشاركة:

من بين الدراسات التي أجريت لمعرفة مدى فاعلية الإدارة أو التسيير بالمشاركة والآثار المترتبة عنها نذكر على سبيل المثال الدراسة التي قام بها"بافيلاس" ودراسة "كوخ و فرنش"

أ- الدراسة الأولى:

والتي قام بها "بافيلاس"[1] حول مجموعة من السيدات يعملن في الحياكة، وكان يطبق عليهن نظـــام الحوافز الجماعية، واختار لتجربته مجموعة ممتازة بلغ متوسط إنتاجهن في الظروف العادية(74) وحدة في الساعة، ثم سألهن إن كن يردن تحديد هدف للإنتاج فاتفقن بالإجماع بعد مناقشة مستفيضة، على أن يكون هدف الإنتاج (84) وحدة في الساعة، وكانت النتيجة أنهن تجاوزن هذا الرقم خلال خمسة أيام، ثم عقد اجتماعا ثانيا لتحديد أهداف إنتاجية جديدة، فاتفقن على مـــستوى (95) وحـــدة في الساعة، وفي خلال الشهور التالية بلغ متوسط إنتاج هذه الجماعة حوالي (87) وحـــدة في الـــساعة بمدى يتراوح ما بين(80و93) وحدة في الساعة، وعلى ضوء هذه التجربة فقد زاد المتوسط العادي الصافي (13) وحدة في الساعة.

وهذا ما اثبت فعلا أهمية المشاركة في زيادة الإنتاج وتحقيق الرضا عن العمل، وزيادة تحسن الأداء فأظهرت الدراسة أن المشاركة في تحديد الأهداف سبب رئيسي وهام في تحقيق هذه الزيادة.

ب- الدراسة الثانية:

والتي قام بها كل من "كوخ و فرنش"[2] على مجموعة من العاملات على آلات الحياكـــة وادخـــلا في التجربة ثلاث متغيرات وعوامل، حيث أطلاقا على المتغير الأول، متغير (عدم المـــشاركة) حيـــث تم إخطار العاملات بالمتغيرات المطلوبة في العمل، أما المتغير الثاني فأخطرت العاملات بالتغييرات المطلوبة للعمل وطلب منهن اختيار ممثلات عنهن ليبحثن بالاشتراك مع الإدارة تحديد طرق العمل ومعدلات الإنتاج، أما المتغير الثالث فأطلقا عليه اسم متغير (المشاركة الشاملة)، وذالك بإخطار الجماعة ككل ــالتي شملها التغييرــ وعقد لقاءات بينها وبين رجال الإدارة، وقام الكل بالاشتراك في اتخاذ القرارات الخاصة بالمتغير وتحديد الأهداف.

[1] - كيث ديفيز: المرجع السابق، ص191.
[2] - نفس المرجع: ص191-192.

ومن خلال التجربة تم التوصل إلى النتائج التالية:

1. بالنسبة للطريقة الأولى والتي سميت (بعدم المشاركة) كانت النتائج تسير في الإطار العادي للمؤسسة وخبرتها، حيث زاد الإنتاج ثم انخفض إلى اقل من 20% واستمر في الانخفاض حتى نهاية مدة التجربة(30يوما)، كما أظهرت التجربة مقاومة العاملات لطريقة التسيير والعمل وزادت الشكاوى وتخلت نسبة 17% من العاملات عن العمل في المؤسسة.
2. أما بالنسبة للطريقة الثانية والمتمثلة في المشاركة عن طريق اللجان، فإن تعيين ممثلات للنيابة عن زميلاتهن في المشاركة لتحديد الأهداف وطرق العمل لتحقيقها، أظهرت التجربة لهذه الطريقة نتائج أحسن من الأولى، فقد استعادت العاملات معدل إنتاجهن الأصلي خلال أسبوعين من بدء التجربة.
3. أما بالنسبة للمجموعة الثالثة والمتمثلة في المشاركة الجماعية، فقد كان إنتاجهن أعلى من كل المجموعات الأخرى، فاستعدن العاملات معدل إنتاجهن الأصلي خلال أيام قليلة، وفي نهاية التجربة (30يوم) وصلت الزيادة في الإنتاج إلى نسبة 50% مقارنة بالإنتاج العادي، وعلى العكس من المجموعة الأولى أظهرت هذه الطريقة تجاوبا كبيرا مع الإدارة و لم تترك أي عاملة منصب عملها.

نستخلص من هذه التجارب بأن التسيير أو الإدارة بالمشاركة، عامل هام في زيادة الإنتاج وتحسين الأداء، كما يحقق الشعور بالرضا عن العمل، ويغرس الثقة بين العمال والإدارة، ولكن المشاركة قد تؤدي أحيانا إلى نتائج عكسية إذا لم تعرف الإدارة كيفية تطبيقها بطرق فعالة، وخاصة إذا أفرطت الإدارة في استعمالها بدون حدود لمجال المشاركة.

فقد أثبتت بعض التجارب عند تطبيقها إلى نتائج عكسية، وكمثال على ذالك قامت إحدى شركات التأمين بإشراك العاملين في اتخاذ قرارات تخص مهامهم، الأمر الذي أدى إلى استقلال زائد عن الإدارة، كما قام بعض العمال بسياسة الاتكال على بعضهم البعض في القيام بالأعمال، وآخرون القيام بالأعمال السهلة تاركين الوظائف والمهام الصعبة لغيرهم، الأمر الذي انعكس على سمعة المؤسسة وفعاليتها مما أدى إلى وضع قيود على العمل من جديد.

V- أنمـــاط التسيير بالمشاركة:

هناك طريقتين لبناء وضمان فعالية المشاركة وهما نمط الإشراف ونظام الاقتراحات:

أ- نمـــط الإشراف:

وللإشراف الذي يحقق الفعالية من خلال ممارسة مبدأ التسيير بالمشاركة ثلاث أنواع رئيسية وهي: الإشراف بالتشاور، الإشراف الديمقراطي، والمشاركة عن طريق اللجان.

1- الإشراف بالتشاور[1]:

يمثل الإشراف بالتشاور نوع من المشاركة التي يمكن للمشرف تطبيقه حتى ولو كان مديره هو لا يطبق هذا المبدأ معه، فهو لا يحتاج إلى سياسات جديدة كما لا تتأثر العلاقات القائمة بين الـــسلطة والمسؤولية والإشراف بالتشاور، ونعني أن المدير أو المشرف يتشاور مع العاملين معه حتى يحملـــهم على التفكير في القضايا المطروحة، وعلى أن يساهموا بآرائهم وأفكارهم قبل اتخاذ القرارات، الأمـــر الذي يؤدي بهم إلى تشغيل عقولهم نحو القضايا الهامة والتفكير ببصيرتهم وليس ببصرهم، فالبصيرة هي التأمل المتعمق الدقيق الذي ينبع من الداخل بواسطة التفكير العميق، الصافي من جميع أدران كل مـــا هو سلبي، وكل من توفرت لديه هذه الصفة يطلق عليه "حكيم"، والحكيم هو الذي يستطيع استنباط خبايا الأمور وما خفي منها عن الأبصار وإيجاد الحلول الملائمة لها قبل وقوعها أو بعد وقوعها.

والمدير المشارك لا يستشير عماله في كل قضية تطرح أو تعرض عليه، لكنه يخلـــق مناخـــا مـــن التشاور، ويتطلب هذا الأمر من المدير أن يتفاعل ويستجيب إلى أفكار العاملين معه، حتى يـــشعروا بأهمية أفكارهم وفائدتها بالنسبة للتسيير مما يخلق لديهم نوع الدافعية، كما على المشرف المـــشاور أن يتحلى بالتواضع الذي يمكنه من الاعتراف بأنه لا يعرف أكثر من معرفة كل العاملين مجتمعين، وقد يعرف عامل بسيط بخبرته في العمل أمورا لها من الفعالية، لا يعرفها المشرف، كما يعترف المـــشرف أيضا أن أفكاره ليست دائما الأفضل، وهذا التشاور لا يضعف من سلطة القائد لأنه يبقى يحتفظ بحقه في اتخاذ القرارات النهائية، وهو عادة يقوي سلطة المدير غير الرسمية لأنـــه يـــشاور العـــاملين معـــه ويستجيب لأرائهم بصفة متواصلة.

وينتج عن التشاور جوانب لها أهميتها في فعالية المؤسسة، من اتصال فعال، وحل للمشاكل بالتشاور ذالك أن المدير المشاور يستطيع التشاور مع أتباعه في أي وقت دون التقيد بـــالإجراءات القانونيـــة الرسمية الجامدة، وهذا ما يصطلح عليه بنمط القيادة الأبوية.

---

[1] - نفس المرجع: ص194.

2- الإشراف الديمقراطي[1]:

يعتبر أسلوب الإشراف الديمقراطي صورة متقدمة من الإشراف بالتشاور، وفي هذا النمط تترك درجة كبيرة من سلطة اتخاذ القرارات للعاملين في حدود الحرية المتاحة في العمل، حيث يقدم المشرف الديمقراطي عدد كافيا من مشكلات اتخاذ القرارات للمرؤوسين، مما يحملهم على الشعور بأن تفكيرهم ألابتكاري يستخدم ويطبق فعلا وبأنهم يشتركون بالكامل في مناقشة المسائل التي تشغلهم وتؤثر عليهم، والعملية الأساسية في الإشراف الديمقراطي هي المناقشة الجماعية، وفي حين يمكن ممارسة إدارة الإشراف بالتشاور بين المدير وفرد واحد من المجموعة، فمبدأ الإشراف الديمقراطي يعتمد على مبدأ الإجماع والمساواة في اتخاذ القرارات اعتمادا على مبدأ "صوت واحد للرجل الواحد" وتطبيق الإشراف الديمقراطي في العمل محدود للأسباب التالية:

- صعوبة تطبيق فكرة اتخاذ القرارات في المؤسسات الهرمية بالنسبة للمدير كقائد مقارنته بالمدير كمتخذ للقرار.
- نقص المهارات والاتجاهات المناسبة لاستخدام الإشراف الديمقراطي للمدير والعاملين.
- عدم تطبيق الإشراف الديمقراطي بطرق صحيحة وفعالة أحيانا، وهذا ما يجعل أعضاء الجماعة يميلون إلى السعي وراء أهدافهم الشخصية بدلا من أهداف المؤسسة.

3- الإشراف باللجان[2]:

إن طريقة الإشراف باللجان تعبر عن إيجاد لجان خاصة بكل فرع من فروع المؤسسة، وهذه اللجان لها دور فعال في تطوير العمل إذا استخدمت بطريقة مناسبة في حل مشكلات العمل، وتتكون من ممثلين عن العمال وعن الإدارة، وتستخدم هذه الطريقة بغرض القيام بمعالجة المشكلات الطارئة ففي هذه الحالة تقوم المؤسسة أو الدولة بتكوين لجان لمناقشة هذه المشاكل والبحث عن أسباب حدوثها بغرض الوصول إلى إيجاد حلول مناسبة لها، وغالبا ما تكون مهمتها ظرفية لمعالجة حوادث أو مشكلات طارئة يصعب التحكم فيها بسهولة.

إلا أن نجاحها نسبي فقد تكون نتائجها مرضية أو العكس وصعوبتها تكمن في اختيار الممثلين لإيجاد الحلول، وغالبا الحلول المقدمة لا تلقى القبول من طرف الجماعة الأصلية، لأنهم يرون أن الممثلين الذين عينوهم بمجرد احتكاكهم بالمسؤولين ينسون المهمة التي عينوا من اجلها، ويسعون

---

[1] - نفس المرجع: ص197.

[2] - نفس المرجع: ص199.

جاهدين لخدمة مصالحهم الشخصية، من خلال الوعود المقدمة لهم والمزايا التي يحصلون عليها من الإدارة كالمكافآت والترقيات، فالمشاركة بطريقة اللجان قد تنجح في مؤسسات وقد تفشل في أخرى، وقد استخدمتها بعض المؤسسات لفترة معينة ثم تخلت عنها بعدما غرقت في الروتين البيروقراطي أو فقدان أهميتها، ونجاح هذه الطريقة يتطلب اهتماما ورغبة مستمرين من جانب الإدارة، وأن يكون الموقف يسمح باستخدامها ويسمح للعاملين بتقديم اقتراحات تعطي تحسنا فعليا في الموقف.

وقد استخدمت هيئة أمريكية لجنة مكونة من المهندسين والعاملين فيها مما حقق نتائج طيبة، وبالمقارنة بين الوحدات التي نشطت فيها هذه اللجان مع الوحدات التي لم تنشط فيها هذه اللجان، تبين أن:

- الوحدات التي كانت تنشط فيها هذه اللجان(مشاركة عالية) تم تحقيق مزايا عدة، حيث ظهر فيها درجة أعلى من الدافعية للعمال ودرجة اكبر من تقبل التغيير ودرجة اكبر من تأييد العاملين للمؤسسة، وانعكست هذه المزايا على العاملين الذين كانت درجة رضاهم منخفضة.
- كما شعر المهندسون بأن المشاركة أكثر شرعية ومعبرة على اهتمامهم في المساهمة في اتخاذ القرار الذي يرون انه يخدم المؤسسة، كما أن البرنامج سار بشكل أحسن عندما استطاع العاملون المشاركة على مستوى الجماعات للعمل.

ب- نمط الاقتراحات:

تعتبر الاقتراحات خطط رسمية لتشجيع العاملين كأفراد على تقديم توصياتهم لتحسين العمل، ومن صعوباتها أنها توجد دائما في صورة اتصال كتابي، وعلى هذا تنقصها الدافعية التي تنتج عن الاتصال المباشر مع المسؤولين وجها لوجه، كما أن بعض المديرين والخبراء والاستشاريين يعتبرون نظام الاقتراحات في مجال عملهم نوعا من النقد الشخصي الموجه إلى قدرتهم وكفاءتهم التسييرية والعملية حيث نجد كثير منهم لا يقبلون هذه الاقتراحات استعلاء وتكبرا وانتقاصا من أهمية اقتراحات وأراء المرؤوسين.

أما الصعوبة الأخرى فتتمثل في تردد الموظف في اقتراح أي تحسين يؤثر في عمل العمال الآخرين خاصة إذا كانت الجماعة مندمجة مع بعضها اجتماعيا في شكل نظام غير رسمي، وهذا ما اكتشفته دراسة "إلتون مايو وزملاؤه" من خلال تجارب "الهاوثورن"، التي اكتشف من خلالها أن الجماعات غير الرسمية تحدد قانونا خاصا بها، كعدم الوشاية بالزملاء وعدم الزيادة في الإنتاج مقارنة بالزملاء فهي تضع حدودا لا يمكن تجاوزها، وإذا حدث وأن تجاوز احدهم هذه الحدود تعزله الجماعة وتهمشه

وبما انه لابد له من الاتصال بها نظرا لاشتراكه في العمل معهم في نفس الوحدة وخوفا من التـــهميش واستهجان الجماعة له، فيتردد في تقديم الاقتراحات مراعاة لشعور الجماعة، لأنه مـــرتبط انفعاليـــا ووجدانيا بجماعته غير الرسمية أكثر من ارتباطه بالإدارة، وهذه الجماعة لا ترضى بأي تصرف مـــن احد أفرادها يزيد من التكاليف والأعباء عليها.

وهناك طريقة أخرى فعالة تتمثل في قيام الإدارة بتنظيم اجتماعات من حين لأخر لتقديم توصـــيات جديدة ومناقشتها بطريقة مثيرة بدون المساس بمشاعر احد أو الانتقاص من أفكاره، إذا تطلب الأمـــر تنظيم هذه الاجتماعات، كما تسمح للعمال المشرفين عليهم بإجراء الاجتماعات فيما بينهم حسب رغبتهم وأهمية الاجتماع وفعاليته، ولهذه الاجتماعات بين العمال مع بعضهم البعض أو المشرفين مع بعضهم، أو المشرفين مع العمال، دور فعال في تحقيق المشاركة لأنه قد يحصل لبعض الأفراد أن يتقبل الاقتراحات من زميل له ولا يتقبلها من الرئيس الإداري، نظرا لقوة إقناعه وهذا ما يساهم في فعاليـــة المؤسسة ككل، كما تساعد هذه الطريقة في تنمية خبرات المشرفين على طريقة، (المعالجة غير الرسمية وقائدها) كل ما أمكن ذالك لتحقيق الفعالية، حيث غالبا ما تقتنع الجماعة بقرارات القائـــد غـــير الرسمي، وإذا استمالة الإدارة هذا القائد لجانبها تكون قد قطعت شوطا كبيرا نحو النجاح وذالك بترك الحرية له بتقديم الاقتراحات[1].

وهناك كذالك طريقة أخرى تعرف بمؤتمرات أو لقاءات حل المشكلة، التي تـــستهدف التـــشاور وتبادل الآراء بين القائد ومرؤوسيه حول المشكلات المعروضة، ومناقشة المرؤوسين له فيما يبدو لهـــم من حلول وتقديم الاقتراحات حول حلها، ومثل هذه اللقاءات تتيح للقائد فرصة لاطلاع مرؤوســـيه على بعض الأمور عن طريق تزويدهم بالمعلومات الهامة المتعلقة بعملـــهم، كمـــا تتـــيح الفرصـــة للمرؤوسين لتبادل المعلومات فيما بينهم عن نشاطاتهم وتبادل الآراء فيما بينهم حول المشاكل الـــتي تواجههم في العمل.

وقد يترتب على هذه اللقاءات أن يفوض القائد مرؤوسيه سلطة حـــل المـــشاكل الـــتي تـــواجههم كمجموعة ويحملهم بالمقابل مسؤولية الاختيار بين البدائل المتاحة، لاتخاذ القرار النهائي، ويتوقـــف نجاح مثل هذه اللقاءات على مدى تشجيع القائد لمرؤوسيه لتقديم اقتراحاتهم ومدى اهتمامـــه بهـــا وتقديرها.

[1] - نفس المرجع: ص199.

ومن المزايا الهامة لمثل هذه المؤتمرات أن القائد الديمقراطي يجعل المرؤوسين يـــشعرون أن مقترحـــاتهم وآرائهم مهمة ولها قيمة حتى وان كان لا يأخذ بها أحيانا، كما أن مشاركة المرؤوسين لقائدهم مـــن خلال هذه المؤتمرات يفيد في إلقاء الضوء على المشاكل محل القرارات، ويجعل أي حل لها أفضل مما لو صدر من شخص واحد، فضلا عن أن مشاركة المرؤوسين لقائدهم في صنع القرار يجعلهم يتقبلونـــه ويتحمسون لتنفيذه.

وقد ثبت في التطبيق العملي أن مثل هذه المؤتمرات التي يعتمد عليها القائد الـــديمقراطي في إشـــراك مرؤوسيه تتيح الفرصة للقائد لشرح المواقف لمرؤوسيه، وإظهار حاجته لآرائهم لوضع الخطط لتنفيذ موضوع معين، مما يثير فيهم الدوافع التي تساعد على وضع أحسن الخطط وأنسب الحلـــول نتيجـــة لتبادل الرأي، ويجعلهم يتعاونون لتنفيذ القرارات التي أسهموا في وضعها ومراقبة تنفيذها، حتى تحقق الهدف منها على النحو الذي يرتضونه جميعا[1].

VI- وجهات النظر المؤيدة والمعارضة للقيادة بالمشاركة:

يرى البعض أن إشراك المرؤوسين في صنع القرار، بإتاحة الفرصة لهم لكي يمارسوا قدرا من التأثير في هذا الشأن، يرفع من مستوى رضاهم ويزيد من دافعتيهم للأداء، ويرى آخـــرون أن للمـــشاركة مساوئ وعيوب وأن هناك ظروف وحدود لاستخدامها.

أـــ الآثار الايجابية للمشاركة:

يرى مؤيدو المشاركة أنها ترفع من مستوى رضا المرؤوسين وتزيد من دافعتيهم للأداء للأســـباب التالية:

1- تحقق المشاركة تفهم المرؤوسين للقرار، وقبولهم له وبالتالي فهي تؤدي إلى إزالة مخاوفهم، بمـــا يضعف من مقاومتهم المحتملة للقرار، فما قد يشعر به المرؤوسون من قلق بشأن الآثار التي يمكـــن أن تترتب على قرار ما، يتبدد من خلال استيضاح الأمر والتعرف على طبيعة القرار والآثار المترتبة عليه.

2- تؤدي المشاركة إلى زيادة التزام المرؤوسين بتنفيذ القرار وحماسهم لهذا التنفيذ، ومرجـــع هـــذا الالتزام والحماس هو شعور المرؤوسين عند مشاركتهم في القرار مشاركة حقيقية، بأن هذا القـــرار قرارهم لأنه وليد مشاركتهم وإسهامهم.

3- تحقق المشاركة استيعاب المرؤوسين لأهداف القرار، وتفهمهم لبرنامج تنفيذه، وبالتـــالي فهـــي تيسر التنفيذ الفعال للقرار، والتطبيق المرن له.

[1] - نواف كنعـــان: المرجع السابق، ص222.

4- تمكن المشاركة من تعرف المرؤوسين تعرفا صحيحا على الحوافز الايجابية والسلبية المشروطة بالأداء الفعال، فالمشاركة تتيح لهم هذه المعلومات، وتتيح الإجابة على تساؤلاتهم بشأن نظم الثواب والعقاب التي تستخدمها المنظمة، وهي بذالك تزيد من دافعتيهم للأداء الفعال.

5- تتيح المشاركة إشباع الحاجات العليا للأفراد والتي تتمثل في الاستقلال، والشعور بالذاتية والانجاز، وفضلا عن هذا فالمشاركة تجعل العمل أكثر إثارة وإشباعا.

6- عندما تتم المشاركة من خلال أسلوب يعتبره أفراد الجماعة مشروعا مثل عقد اجتماعات للمناقشة، وإدارة المناقشة بأسلوب ديمقراطي، وفتح فرصة للحوار الحر.... الخ، فإن الجماعة قد تمارس ضغوطا على أفرادها لزيادة قبول الأفراد للقرار، أو لتحقيق إذعانهم وإضعاف مقاومتهم له.

7- تمكن المشاركة الجماعية، من زيادة فرص التعاون بين الأفراد لحل المشكلات المشتركة وزيادة الفهم المتبادل وتيسير فرص التنسيق بينهم، وكذالك تقوية وتنمية روح الفريق.

8- يمكن للرئيس أن يستخدم المشاركة في بعض الحالات كوسيلة للتفاوض والمساومة، و للاتفاق على التنازلات المتبادلة بينه وبين مرؤوسيه.

9- يمكن للمشاركة أن تسهم في زيادة كفاءة القرار عندما يملك المرؤوسون من الخبرة والمعلومات والدراية بواقع الممارسة ما قد لا يكون متاحا للرئيس، فإذا استطاع الرئيس أن يستميل مرؤوسيه في أن يتعاونوا جميعا للوصول إلى قرارات أفضل، فإن مجموع الخبرة والمعلومات الذي يتوفر من خلال المشاركة يمكن أن يسهم في زيادة كفاءة القرار[1].

ب- الآثار السلبية للمشاركة:

يرى معارضوا المشاركة أن هناك آثارا سلبية تترتب عليها، وأن هناك حدودا لفعالية إشراك المرؤوسين في صنع القرارات، بما يوجب الحذر في تطبيقها، وتتمثل هذه الآثار في الآتي:

1- تستغرق القرارات التي تصنع بطريقة ديمقراطية والتي تعتمد على المشاركة وقتا أطول عن تلك التي تصنع انفراديا بواسطة الرئيس، لذالك فإن أساليب المشاركة لا تصلح في حالات الطوارئ والأزمات التي تتطلب قرارات سريعة.

2- قد يؤدي إشراك المرؤوسين في مجال معين، إلى زيادة طموح واتساع توقعات المرؤوسين إلى المشاركة في مجالات أخرى لا تناسب طبيعتها إشراكهم فيها، وبهذا قد يجد الرئيس نفسه في موقف نزاع مع مرؤوسيه، إذا ما حاول إيقاف طموحاتهم للمشاركة في مختلف القرارات.

---
[1] - احمد صقر عاشور: المرجع السابق، ص230.

3- قد تترك المشاركة انطباعا لدى المرؤوسين بأن الرئيس يعمد لإشراكهم نتيجة قلة خبرته وضعف مبادأته، وضعف ثقته بقراراته، فإذا تكَوَّن لدى المرؤوسين انطباعا بضعف الرئيس، فإن قدرته علـــى التأثير عليهم ستضعف وتتقلص.

4- إذا لم تتوفر المهارة والخبرة الكافية لدى المرؤوسين، وإذا لم يتوفر لـــديهم الاهتمـــام الكـــافي بالمشكلة محل الدراسة، وإذا كانت أهدافهم متعارضة مع أهداف الرئيس أو أهداف المنظمـــة، فـــإن إشراكهم في صنع القرار قد يؤدي إلى انخفاض كفاءة هذا القرار.

5- تؤدي المشاركة إلى شيوع المسؤولية والى صعوبة تحديد من يستحق الثناء ومن يستحق اللـــوم فالقرار الذي يُتخذ في إطار الجماعة كثيرا ما يحوي درجة عالية من المجازفة والمخاطرة نتيجة شـــيوع المسؤولية، وعندما يكون القرار المتخذ هو حصيلة ونتاجا لمشاركة أكثر من فرد فإن تحديد نـــصيب كل فرد من المسؤولية لتحديد الثواب أو العقاب الذي يستحقه يصبح أمرا صعبا.

6- يتوقف نجاح المشاركة التي تتم في صورة جماعية على مهارة الرئيس في إدارة الاجتماعات الـــتي تعقد بغرض تشخيص المشكلة، واستعراض البدائل وتقييم الحلول، ففي الحالات التي قـــد لا يملـــك الرئيس المهارات اللازمة لإدارة هذه الاجتماعات، فإن الآثار والنتائج الـــتي يـــتم الوصـــول إليهـــا بالمشاركة قد تكون أسوأ من تلك التي يتم الوصول إليها بأسلوب القرار المنفرد[1].

VII- معوقات التسيير بالمشاركة:

لعملية التسيير بالمشاركة عدة معوقات تساهم في عدم الاهتمام بها أو تحد من فعاليتها، والتي يمكن تحديدها في التالي:

أ. **التقاليد التنظيمية:** لهذه التقاليد شيء من المسؤولية في إعاقة انتقال الإدارة التقليدية إلى إتبـــاع طريقة الإدارة بالمشاركة أو المشاركة في التسيير، وقد يرجع ذالك إلى الخوف من الفـــشل أو فقدان السيطرة على اتخاذ القرارات من قبل المديرين بالإدارة العليا، أو عدم رغبة المـــالكين في مشاركة غيرهم في ملكية منظماتهم، حيث كثيرا ما نسمع من بعض المسؤولين عندما يقدم لهم عامل طريقة عمل مخالفة للطريقة التي يرغب فيها المدير :"أنا المدير ولست أنت"، بمعـــنى أنـــا المسؤول وأنا الذي له سلطة الأمر والنهي وما على العمال إلا تنفيذ الأوامر _بلغة المـــسؤولين في بلدنا_ وكأن الإدارة ملكية خاصة، فالإدارة في الدول المتقدمة تسعى إلى تحقيـــق أهـــداف

---

[1] - نفس المرجع، ص231.

التنظيم وتحقيق السياسة العامة للدولة والمجتمع، أما في الدول النامية فالإدارة تسعى غالبا إلى تحقيق أهداف المدير الشخصية وجماعته وأقاربه وكأنها ملكية خاصة يتصرف فيها كما يشاء (وهذا كلام خاص بالإدارات العمومية).

ب. **قيم المديرين:** إذا كان المدير مستبدا فلن يسمح لأحد بمشاركته في إدارة المؤسسة، إلا إذا كان هناك ما يوجب موافقته على المشاركة، كطلب المدير أو توكيله لأحد العمال بإيجاد حل لمشكلة صعبة عليه إيجاد حل لها، وهذا الأمر ينتشر في مؤسسات الدول النامية.

ج. **الخبرة والمعرفة والتخصص المهني والعملي:** ففي بعض الحالات لا يسمح المدير بمشاركة المتخصصين في أمور لا يفهمها هو، والتي قد يضنها لا تخدم المؤسسة أو تزيد من التكاليف المالية عليها.

د. **ضمان عدم التعرض لإجراءات تعسفية بسبب ممارسة الحق في المشاركة:** إن شعور بعض المدراء بأن سلطتهم قد تتأثر بتطبيق نظام المشاركة قد يجعلهم يعارضونها أو يقفون منها موقفا سلبيا، وبالتالي يلزم إعداد وتكوين كل من المدراء والعاملين في المنظمة لضمان فعالية المشاركة من تحقيق النجاح الأكيد في إطار ما يسمح به القانون والظروف والحرية المتاحة في الوظيفة، لأن الهدف من المؤسسة هو تحقيق النجاح المرتبط بتحقيق الأهداف، ولهذا فأي عامل يساهم في تحقيق ذالك ويقلل من التكاليف المادية والزمنية لتحقيق الهدف أو يزيد من نسبة الأرباح يعتبر ضروريا ومفيدا للمؤسسة.

ه. **عدم كفاءة العمال:** أي عدم فعاليتهم وعدم قدرتهم على تطبيق نظام المشاركة، فنجد غالبا أن العمال عندما يُستشارون من طرف الرؤساء، فهذا دليل على أنهم محل ثقة تامة من طرف المسؤولين، فيلجئون إلى استغلال تلك الثقة لتحقيق مصالحهم الشخصية على حساب مصلحة التنظيم، بالإضافة إلى نقص معارفهم وقدراتهم على تقديم الاقتراحات الفعالة التي تساهم في تحقيق أهدف التنظيم، أو تقديم اقتراحات يحسبها المدير أنها فعالة نظرا لقدرة الإقناع التي يحوزها القائد غير الرسمي وفي الأخير يتبين أنها غير فعالة[1].

رغم هذه المعوقات إلا انه لا يمكن التقليل من أهمية المشاركة حين تتوفر الظروف الملائمة لتطبيقها، كوجود قيادة راشدة وجو ملائم للمشاركة وعمال مهرة، فهذا يساعد على تحقيق الفعالية المطلوبة وتحقيق الأهداف المرجوة من وراء تطبيقها.

---

[1] - علي محمد منصور: مبادئ الإدارة أسس ومفاهيم، ط1، مجموعة النيل العربية، القاهرة 1999، ص195.

فالمشاركة تنمي الشعور بالمسؤولية لدى الموظفين المشاركين، مما يخلق لديهم روح المثابرة على تنفيذ القرارات التي شاركوا في وضعها، كما تخلق المشاركة الثقة بين المسؤولين والعمال، وتصبح بمثابة حافز معنوي للعمال لبذل جهود إضافية في تطوير وتحسين أدائهم، ولهذا نجد أن من بين الخصائص القيادية الفعالة للقادة الإداريين في العصر الحديث هي مدى قدرتهم على تنمية المشاركة والشعور بالمسؤولية الجماعية في المؤسسة التي يشرفون عليها، وخلق روح الفريق الواحد المتماسك انفعاليا ووجدانيا واجتماعيا مع بعضه البعض ومع المؤسسة، فالمشاركة تنمي الولاء للمؤسسة، حيث نجد في المؤسسة التي تتبع نمط الإدارة بالمشاركة أن عمالها في حديثهم يقولون كلمة "نحن" بدل كلمة "هم" و كلمة "مشكلتنا" بدل كلمة "مشكلتهم" ... وهكذا.

تمهيـــــد:

يدل واقع المؤسسات التعليمية اليوم على أنها في غالب الأحيان مسيرة بنمط سُـــلمي (هرمـــي) مستوحى من الاتجاه الكلاسيكي المبني على السلطة السُلمية، حيث يكون الفرد منفذا أكثر مما هـــو مشاركا في التخطيط، وإذا كانت النصوص التشريعية قد وفرت فضاءات للتنسيق والتشاور والتواصل فإن حسن استغلالها وتفعيلها لم يتحقق بعد بالكيفية المنشودة، لهذا فإن العمل بمشروع المؤسسة كأداة قائمة على مبدأي الاشتراك وتوحيد الجهود بين الأفراد تخطيطا وتنفيذا، من شأنه أن يُخرج طريقـــة التسيير الحالية من تقوقعها وروتينها ويضاعف من مردودها التربوي لأنه:

- يعني كل الفئات المتعاملة: أساتذة، إدارة، تلاميذ، وأولياء.
- ينطبق على كل النشاطات الإنسانية داخل المؤسسة الساعية إلى المزيد من النجاعة والتقويم.
- يشمل مجموعة متماسكة من الوسائل والطرائق التي يتم اختيارها لتحقيق أهداف عامة ومن خلالها الغايات الوطنية، وهكذا يصبح مشروع المؤسسة دالاً على مخطط شامل لحل مشكلة أو عدة مشكلات، إنطلاقا من تحليل الوضع ورسم الأهداف المنشودة ثم انتقاء الحلول المناسبة والوسائل اللازمة.

وبالتالي فهو دعوة للمزيد من الاستقلالية في التسيير والحرية في الاختيار والتخيل والتفكير، في إطار النصوص التشريعية والأهداف الوطنية بالمرونة التي يسمح بها مشروع المؤسسة، وليس الحرية المطلقة لأنه قائم على مبادئ وأسس من الواجب إدراكها ومراعاتها عندما تتوفر الإرادة للعمل به.

I- وضعية المؤسسات التربوية:

إن النتائج الايجابية التي حققتها المدرسة الجزائرية الحديثة، في إطار المنظومة التربوية الـــتي نـــصت عليها أمرية 16افريل 1976 وحددت أهدافها ومعالمها، مازالت لا تعكـــس كـــل الطموحـــات الموجودة، فإذا تأملنا واقعها وتمعنا في المنهجية التي تُسيَر بها، نجد أن مجالات المبـــادرات والاجتـــهاد الرامية إلى التحسين والتطوير تكاد تكون راكدة بسبب عدم مسايرة الأساليب المنتهجة في التـــسيير لمتطلبات العصرنة، وكذا عدم مواكبة التحولات والمستجدات التي مـــست القطـــاع الاقتـــصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي، وقد نتج عن هذا الوضع بروز سلبيات في جوانب عديدة من الحياة المدرسية منها:

أ‌ــ الجانب التربوي (التعليمي):

- كثرة التلاميذ الذين يعانون صعوبات في الدراسة.
- ضعف التحصيل وانخفاض نسب النجاح في الامتحانات.
- تزايد عزوف التلاميذ عن المدرسة وعن التعليم.
- اعتماد طرائق وأساليب التقييم التحصيلي وإغفال التقييم التشخيصي والتكويني، وقلة الاهتمام بالجانب السلوكي.
- ضعف إقبال التلاميذ على المكتبات وإعراضهم عن المطالعة.
- كثافة البرامج وضعف انسجامها فيما بينها، رغم التخفيف والتعديل الذي أُدخل عليها.
- النقص في تكوين الأساتذة وخصوصا في الميدان البيداغوجي.
- انعدام الفعالية في الدعم المقدم وضعف المعالجة التربوية.
- قلة متابعة الأولياء لأبنائهم.

ب‌ــ الجانب التنظيمي والتسييري:

- الرتابة المملة التي طغت على تسيير المؤسسات التعليمية والتكوينية.
- سوء الاستغلال للكفاءات والإمكانات المتوفرة.
- التطبيق الشكلي للنصوص التشريعية وعدم متابعة وتقييم نتائجها.
- قلة اهتمام مختلف المتعاملين مع المؤسسة من(أولياء، سلطات محلية، ومؤسسات أخرى)،وضعف مساهمتهم في تدعيمها ماديا ومعنويا.
- صعوبة ظروف تمدرس التلاميذ(بعد المسافة، تقليص الداخليات....).
- عدم التوافق بين الاحتياجات الحقيقية والإعتمادات المالية الممنوحة للمؤسسة، وسوء استعمالها.
- كثرة النزاعات المهنية الناجمة عن العلاقات، أو عن الجهل بالقوانين التي تحكم علاقات العمل وتأثيرها السلبي على الحياة المدرسية ومردود التعليم.
- نقص تكوين المسيرين ومحدودية اطلاعهم على التقنيات الحديثة للإدارة المدرسية.
- ارتفاع نسبة الغيابات التي تؤثر سلبا على مردود التعليم، وخاصة منها المتعلقة بغيابات التأطير التربوي.

ج‌ــ جانب الإعلام والاتصال:

- نقص في الإعلام والاتصال.

- عدم نجاعة طرق التبليغ.
- عدم وجود إستراتيجية ناجعة للاتصال[1].

وعلى ضوء ما تقدم ونظرا للظروف الحالية التي تعيشها المؤسسات التربوية، وجب التفكير في كيفية تغيير وضعيتها بهدف تحسين الفعل التربوي، ولذالك وجب طرح الإشكالية التالية: كيف يمكن أن نُسير بطريقة أخرى من اجل تسيير أفضل؟ قد يكون العمل بمشروع المؤسسة جوابا لذالك.

II- دواعي تبني مشروع المؤسسة:

تعيش الجزائر في السنوات الأخيرة تحولات كبيرة في مختلف الميادين السياسية والاجتماعية والاقتصادية وتشهد مؤسساتها العمومية والخاصة تحولات جذرية في تسييرها، وبما أن المؤسسات التربوية تعتبر واحدة منها فإنه يتحتم عليها التكيف والانسجام مع المحيط الذي تتعامل معه، ولكي تواكب المدرسة هذا المسار كان لزاما عليها أن تعتمد مشروع المؤسسة كحل من الحلول المؤدية إلى التحسن المرتقب والمأمول من الجميع، واعتماد العمل به باعتباره وسيلة لمسايرة التطورات والتحولات الحاصلة في الوطن وفي العالم، باعتباره يتضمن روح المؤسسة العصرية التي تعتمد على التقنيات الحديثة في التسيير والتقييم لتحقيق النتائج الايجابية، إن الدوافع التي تدعوا للعمل بمشروع المؤسسة وتحمل في كثير من جوانبها بوادر النجاح هي: وعي المجتمع الجزائري والأسرة التربوية بصفة خاصة أكثر من أي وقت مضى بما يلي:

- ضرورة معالجة النقائص الناتجة عن، جمود طرق التسيير الكلاسيكية المطبقة في المؤسسات التربوية أدءًا ومردودًا.
- ضرورة التغيير لمواكبة تطورات العصر والحاجات المتجددة للمجتمع.
- ضرورة تغيير سلوكيات وأساليب التعامل لدى مختلف أطراف الجماعة التربوية:(أعضاء الجماعة المدرسية، أولياء التلاميذ، السلطات المحلية مثل: البلدية، الدائرة الولاية والمصالح التابعة لها كالقطاع الصحي، الحماية المدنية والأمن) وكل الأطراف المتعاملة مع المؤسسة أي كل من تربطه علاقة معنوية أو مادية بالمؤسسة، وتشمل المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والخدمات كالبريد والمياه والكهرباء وكذا الثقافة أو الأشخاص ذوي الاختصاص أو الإعلام بوسائله المختلفة.

---

[1] - مديرية التعليم الثانوي العام: وثيقة العمل بمشروع المؤسسة، إعداد مجموعة من المربين، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر جوان 1997، ص5.

- ضرورة منح قدر من الحرية للمؤسسة لتتولى بنفسها، وبإشراك جميع أعضاء الجماعة التربوية والمتعاملين معها، رسم الأهداف ووضع خطة مضبوطة تراعي الخصوصيات والوسائل المتاحـــة وفترة الانجاز المحددة، مع الاحترام الصارم لأهداف المنظومة التربوية والالتزام بالبرامج التعليمية الرسمية ومواقيتها، والعمل في إطار النصوص التشريعية الجاري بها العمل.
- ضرورة فض النزاعات والمشاكل المعروفة في المؤسسات والناتجة غالبا عن نقص الإعلام والاتصال والتواصل بين مختلف الأطراف.
- ضرورة الحد من ظاهرة الرسوب المدرسي عن طريق تحسين أداء المؤسسة ومردودها، واتخاذ العلاج في الوقت المناسب بالوسائل المتاحة.
- ضرورة تكييف النصوص التشريعية، لمواكبة المستجدات الناتجة عن العمل بمشروع المؤسسة[1].
- ضرورة خلق التماسك بين نشاطات الأعضاء، وبين مختلف مجموعات العمل، وتحديد طرائق للانجاز وأولويات، للعمل في اتجاه واحد.
- ضرورة تحديد خصوصية المنظمة وإطار لاستقلاليتها، وتبني تسيير مشترك معقول ومضبوط لسير المنظمة، يسمح لمختلف الفاعلين بتحديد نطاق مسؤولياتهم ومبادراتهم والعمل بشكل منسق[2].

إن الانتقال بالمؤسسة من وضعيتها الراهنة إلى وضعية أفضل يمكن أن يتحقـــق في إطـــار العمـــل بمشروع المؤسسة، الذي يمكنها من رفع مستوى أدائها وتحسين مردودها انطلاقـــا مـــن وضـــعيتها وبمبادرة من داخلها، بشكل يجعل التلميذ هو المنطلق للعملية التربوية ومحورها وغايتها ويجعل كـــل المتعاملين معها معنيون بالمشاركة في التحسين والتطوير.

وهكذا شرعت وزارة التربية الوطنية في إصدار النصوص المنظمة لمشروع المؤسسة، فكان المنشور رقم: 94/184 الصادر من مديرية التنظيم المدرسي بالوزارة بعنوان "وضع مشروع المؤسسة" وكان هذا المنشور بمثابة إرهاصة أولية للمشروع، حيث مهدت هذه الوثيقة له وعرفـــت بـــه ووضـــعت الخطوط العريضة له واقترحت نموذج وثيقة تعتمد وضع مشروع المؤسسة، وبعد أن اكتملت الصورة لدى المسؤولين عن مشروع المؤسسة ورأوا ضـــرورة تنفيـــذها صـــدر القـــرار الـــوزاري رقـــم:

---

[1] - نفس المرجع: ص6.

[2] - Marc-Henry Broch et Françoise Cros: Comment Faire un projet d'établissement: 3ed, chronique sociale Lyon1991, p30 et 31.

51/و.ت/79 بتاريخ: 4جوان1997 الذي يهدف في إطار التشريع والتنظيم الجاري بهما العمل إلى تأسيس العمل بمشروع المؤسسة واعتماده في نظام تسيير المؤسسات التعليمية بجميع مراحلها لتحسين أدائها ورفع مردودها.

إلا أن مشروع المؤسسة لم يلق الاهتمام اللازم و لم يتم تجسيده في الواقع بما فيه الكفاية، وبعد إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية مع حلول سنة2001 ،رفعت هذه اللجنة في نهاية مهمتها تقريرا إلى السلطات العليا للدولة يتضمن الأفكار الجوهرية التي يتطلبها الإصلاح الشامل لمختلف مراحل التربية والتعليم في الجزائر، وبالفعل تم الشروع في الإصلاحات الهيكلية والتربوية والبيداغوجية مع مطلع السنة الدراسية2004/2003، إلا أن هذه الإصلاحات لا يمكن أن تحقق أهدافها كاملة إلا إذا مس هذا التغيير و الإصلاح نظم وطرق التسيير، التي أثبتت عدم جدواها وعدم مواكبتها لهذه التغييرات.

لذا فإن وزارة التربية الوطنية وبعد لقاءات عديدة للمسؤولين والمربين على المستوى المحلي و الجهوي والوطني شرعت في إعداد نصوص ومشاريع نصوص تنظيمية جديدة بموجبها، تم الشروع ابتدءا من الدخول المدرسي2007/2006 في تطبيق وتفعيل العمل بفكرة مشروع المؤسسة والمصلحة وتنظيم العمل بهما وتعميمهما على مختلف المراحل وهذا ما نص عليه المنشور الوزاري رقم153الصادر بتاريخ 05 جوان2006، والقرار الوزاري رقم17 المؤرخ في 6 جوان2006.

III-تعريف مشروع المؤسسة:

- تعريف مشروع المؤسسة حسب (المنشور الوزاري رقم184 الصادر بتاريخ 13-8-1994):

وقد تم تعريف مشروع المؤسسة تعريفا أوليا بموجب هذا المنشور بأنه «إطار لتخطيط ورسم معالم سير المؤسسة التربوية خلال فترة زمنية معينة، يضبط وفقا لتصور الجماعة التربوية للأولويات الخاصة بالجوانب البيداغوجية والتربوية والثقافية والمادية الرامية إلى تحسين نوعية التعليم، والظروف التي يتم فيها، ورفع المردود التربوي والتحصيل العلمي والمعرفي للتلاميذ، والاستجابة بصفة مختلفة وفعلية للأهداف والانشغالات البيداغوجية والتربوية التي تراود أعضاء الجماعة التربوية خلال ممارسة وظائفهم، ويتم هذا بوضع خطة بالمؤسسة تسطر باتفاق مختلف أطراف الجماعة التربوية من مؤطرين وأساتذة وتلاميذ وأولياء ومسؤولين محليين[1]...»

[1] - وزارة التربية الوطنية، مديرية التنظيم المدرسي: وضع مشروع المؤسسة، المنشور الوزاري رقم184، الصادر بتاريخ13 أوت 1994.

- تعريف مشروع المؤسسة حسب(القرار الوزاري رقم:51/و.ت/97 الصادر بتاريخ 4-6-1997 المتعلق بمشروع المؤسسة واعتماد العمل به في المؤسسة التعليمية):

«يعتبر مشروع المؤسسة تقنية حديثة ومنهجا في تسيير المؤسسات التعليمية، وخطة ترسم معالم وأهداف المؤسسة وتحدد منهجية وأدوات تحقيقها في فترة زمنية معينة، يضعها أعضاء الجماعة التربوية بمشاركة الفاعلين والشركاء المتعاملين مع المؤسسة، ويعملون على تطبيقها لتحقيق الأهداف التي سطرتها المؤسسة لنفسها وفقا لأولوياتها وخصوصياتها والإمكانات المتوفرة لديها، ويتم العمل بمشروع المؤسسة وجوبا في إطار:

- المبادئ والأهداف العامة للسياسة الوطنية للتربية.
- الأحكام القانونية والتنظيمية الجاري بها العمل.
- الموارد البشرية والاعتمادات المالية والوسائل المادية المتاحة.
- كما يجب أن يشكل التلميذ منطلق كل العمليات المسجلة في مشروع المؤسسة ومحورها وهدفها[1]»

- تعريف مشروع المؤسسة حسب (المنشور الوزاري رقم 153 الصادر بتاريخ5-6-2006 والمتعلق بتفعيل العمل بفكرة مشروع المؤسسة):

«مشروع المؤسسة هو خطة تفرض نفسها بدافع الحاجة إلى الانتقال من وضع قائم إلى وضع مرغوب فيه، وتتميز هذه الخطة بكونها متكاملة العناصر، متناسقة، تسعى إلى تحقيق الأهداف التي حددتها المؤسسة لنفسها، وذالك بعد تشخيص محكم وضبط دقيق للإمكانيات المادية والبشرية، وترتيب الأولويات، مع مراعاة الوسط المدرسي والمحيط الخارجي.

فمشروع المؤسسة ينظم العلاقات بين الأفراد المتعاملين، ويحدد الأدوار والمسؤوليات فيما بينهم، يكون فيه التلميذ هو المحور الأساسي والمستفيد الأول، لأن الرهان يتمثل في القضاء على الفشل المدرسي والارتقاء بالنتائج المدرسية كما وكيفا.

إن اعتماد العمل بالمشروع في تسيير المؤسسة التربوية يعني خلق جو تربوي مبني على الحوار، على التواصل، على تقديم الاقتراحات، على إشراك كل أفراد الجماعة التربوية، كل في مجال اختصاصه، فضلا عن تحرير المبادرات الايجابية[2].»

---

[1] - وزارة التربية الوطنية: مشروع المؤسسة واعتماد العمل به في المؤسسة التعليمية، قرار وزاري رقم51، الصادر بتاريخ4جوان1997.

[2] - وزارة التربية الوطنية: تفعيل العمل بفكرة مشروع المؤسسة، المنشور الوزاري رقم153، الصادر بتاريخ05 جوان 2006.

– ويعرفه (أحسن لبصير) كما يلي: « إن مشروع المؤسسة هو تقنية حديثة من حيث البدائل والأدوات والأساليب التي يضمنها لتحسين التسيير ومعالجة مشاكل المؤسسة، من خلال وضع إستراتيجية لتحقيق أهداف عامة حددها كل مؤسسة لنفسها، وفقا للأهداف الوطنية والنصوص التشريعية الجاري بها العمل من جهة، ولخصوصيتها الجغرافية والحضرية ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة ثانية، بحيث يكون التلميذ فيها محور كل الانشغالات ومحل كل الجهود قصد تحقيق أفضل مردود ممكن، بمشاركة ومساهمة كل أفراد الجماعة التربوية ومختلف المتعاملين مع المؤسسة.

وبإمكان المشروع أن يدوم إذا:

- كان منسجما مع الأهداف التي حددها المؤسسة.
- إذا كانت إدارة المؤسسة في علاقاها مع المحيط الخارجي، تسهل وتمنح الوسائل وتنسق مع الآخرين، وتتعاون جيدا مع الأولياء.
- إذا كان المشروع يتابع باستمرار.
- إذا كان من يشرف على تسيير المشروع مكون في هذا المجال.
- إذا كان يحترم تعدد الاختيارات التي تعتبر أساس نجاح المشروع[1].»

– في حين يعرفه (عيسى بوسام) بأنه: «خطة متكاملة العناصر ومتوازنة، ترمي إلى تحقيق الأهداف العامة التي رسمتها المؤسسة لنفسها في إطار التشريع العام، وذالك على ضوء التشخيص المحكم والتحليل الدقيق وضبط الإمكانات البشرية والمادية، ومراعاة المحيط الداخلي والخارجي وخصوصية المؤسسة.

ولتجسيد هذه الخطة لابد من إشراك كل الأطراف المتعاملة مع المدرسة في شتى المجالات، في التنظيم و الاتصال، الحوار، البرمجة، الاقتراح، التوجيه، الاختيار وتقديم الخدمات[2]...»

---

[1] – أحسن لبصير: المرجع السابق، ص227.

[2] – عيسى بوسام: مشروع المؤسسة، الملتقى الوطني لمفتشي التربية والتكوين للإدارة والتسيير، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، أيام 21،22،23ماي 2006، ص17.

IV–أهداف وأسس مشروع المؤسسة:

أ‌ــ أهداف مشروع المؤسسة:

1. أهداف على مستوى التسيير:

- التعبير عن التوقعات والآمال والإرادة الجماعية للجماعة التربوية، وبالتالي توضيح القيم المتقاسمة وخلق هوية جماعية.
- تحديد أهداف واستراتيجيات ثابتة متفتحة على المحيط.
- تحقيق الأهداف الوطنية مع السماح بالتعبير عن الإرادة المحلية[1].
- الانتقال بالمؤسسة من وضعية تلقي التعليمات وتنفيذها إلى وضعية تسهم بتصور إستراتيجية من خلالها ترسم أهدافا وتنتقي وسائل لتحقيقها.
- تجاوز الطابع الروتيني في التسيير الذي من شأنه أن يجمد الفكر ويعيق القدرة على المبادرة، إلى حالة من التسيير تتسم بتحرر المبادرات وبإعادة الاعتبار لوظيفة التخيل.
- تذويب طريقة العمل الناجمة عن القرارات الارتجالية أو العفوية أو العادية، وترسيخ تقاليد عمل جديدة مؤسسة على التخطيط والتنبؤ والمتابعة فالتقويم والتعديل عند الحاجة.
- القضاء على فكرة انتظار الحلول دوما من الوصاية، لأن مشروع المؤسسة يفترض نوعا من الاستقلالية الذاتية وينمي قدرة الاعتماد على الذات، غير أن الاستقلالية الذاتية لا تتمثل في وضع النصوص التشريعية أو الخروج عنها، بل في اختيار مخطط عمل في إطار هذه النصوص باستغلال نقاط القوة الذاتية، فكثير من المشاكل التي تعاني منها المؤسسات لا تعود إلى قلة الوسائل بقدر ما تعود إلى سوء استغلالها.

2. أهداف على مستوى التربية:

- إعطاء الاعتبار للتلميذ في إطار المشروع الشخصي و البيداغوجي ليصبح مشاركا ومتعاملا أساسيا في الحياة المدرسية.
- تشجيع المبادرات الفردية واستغلالها في إطار جماعي قصد تحسين نوع التعليم و مردوده.
- التكفل بحاجيات التلاميذ ومشاكلهم قصد إيجاد الحلول المناسبة لها وتحسين ظروف تمدرسهم ونتائجهم الدراسية.

---

[1] - Jean-Pierre Obin et Françoise Cros: Le Projet D'établissement, 3ed, Hachette, Paris1994, p29.

– تطوير طرق ووسائل تحسين الأداء التربوي، وتطوير أساليب التقويم البيداغوجي وإخراجه من طابعه الإداري (كوسيلة لتقرير النجاح أو الرسوب فقط) ليصبح تعليما حقيقيا وسبيلا لتحسين المردود التربوي.

– ترسيخ تقاليد التكوين المستمر لدى المؤطرين والتلاميذ[1].

هكذا يكون مشروع المؤسسة أداة قيادة تنشد تحقيق المزيد من الانسجام والتوافق، انسجام داخلي بين جهود مختلف المتعاملين، انسجام بين المؤسسة ومحيطها بإشراك الأولياء ولما لا السلطات والمتعاملين الاقتصاديين، انسجام بين مختلف المؤسسات التي تعمل على تحقيق أهداف وطنية واحدة بالرغم من اختلاف إجراءاتها بالنسبة لعصرنا الذي يشهد تحولات مذهلة في كثير من المجالات.

ب ـــ أسس مشروع المؤسسة:

1. التغـــيير: بما أن مشروع المؤسسة سيرورة هادفة إلى تحسين الأوضاع عن طريق معالجة نقائص واختلالات تعاني منها المؤسسة التربوية، فهو إذا جدلية تغييرية من حالة إلى أخرى مغايرة لها وإلى أوضاع أفضل، وبالتالي فإن الإرادة في التغيير هي الروح المجندة والمحفزة لكل المشاركين في الإعداد والانجاز، أما أن يكون "مشروع المؤسسة" مجرد استجابة لتعليمات رسمية مركزية أو جهوية، أو مجرد وثيقة أنجزها المدير في مكتبه فإن الأمر يتحول هنا إلى مجرد تثبيت للأوضاع، وعليه فإن الرغبة في التغيير أي العامل النفسي شرط مسبق قبل الشروع في العمل بالمشروع، ولكن كيف يمكن إقناع بقية أعضاء العائلة التربوية بضرورة التغيير في الوقت الذي ينتابهم شعور بالعجز على تغيير الوضع؟ إن كل إجراء يهدف إلى إحداث تعديل على سلوك الأفراد في إطار تسيير الموارد البشرية ينبغي أن يمر بمراحل ثلاث:

– مرحلة التذويب: وتتمثل في العمل على إزالة المواقف والأفكار والسلوكيات القديمة المراد تغييرها، بإقناع الأفراد بفسادها أو عدم صلاحيتها.

– مرحلة التثبيت: وتتمثل في العمل على اكتساب الأفراد أفكار وسلوكيات جديدة مغايرة للأولى بسبل عديدة.

– مرحلة التجميد: وتتمثل في ترسيخ السلوكيات الجديدة بالممارسة.

2. الاتفاق: قال (أنطوان بروست) حتى يكون المشروع قابلا للإعداد والتطبيق يجب أن يحتوي على حد أدنى من الاتفاق بين المتعاملين: أساتذة، أولياء، تلاميذ، والواقع أن الاتفاق لا يعني التطابق المطلق

[1] - المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: مشروع المؤسسة، إعداد هيئة التأطير بالمعهد، الجزائر2005، ص19و20.

بين الأفكار والاستجابات، ذالك أن النقاش والتشاور بين أفراد الجماعة التربوية حيث التنوع الثقافي والمعرفي والاجتماعي والاقتصادي والنفسي يبرزان في الأفكار والآراء، وهذا الاختلاف والتنوع ثروة ينبغي أن تنصب نحو مخطط عمل، ثم أن إرادة الجماعة التربوية في العمل بالمشروع واعتماد التحاور هو ذاته بداية الاتفاق.

إن الاتفاق على طريقة جديدة في العمل، وكذالك تحديد الأهداف وبناء المخطط والالتزام بالأدوار هي أمور تتأسس تدريجيا، وهكذا فإن الاتفاق لا يعني أن تكون لنا عيون واحدة ننظر بها بل يعني أن ننظر إلى اتجاه واحد حتى وان كانت درجة النظر تختلف من فرد إلى آخر.

3. الخصوصية: لا نجاح لمشروع ينطبق على جميع المؤسسات، إن اختلاف المؤسسات التربوية من حيث الموقع والمحيط الاجتماعي والثقافي والاقتصادي من جهة، ومن حيث التفاعلات الداخلية لمختلف عناصرها من جهة أخرى، يجعل لكل واحدة منها هوية خاصة وخصائص مميزة لها تستدعي حلولا وإجراءات خاصة بها، فمهما تطابقت أهدافها العامة فإن مشاريعها تختلف من حيث أهدافها الجزئية.

إن الاعتقاد بأن التوحيد المطلق للتعليمات والإجراءات والأهداف والأساليب، إنما هو اعتقاد خاطئ ينبغي تجاوزه لإقرار التغيير والتنوع كواقع ينبغي التعامل معه بذكاء وحكمة وبعد تفكير جدي، وهكذا ينبغي أن تكون تعليمات الإدارة المركزية مراعية لهذا التنوع، وأن تكون إدارة المؤسسة قادرة على تكييف هذه التعليمات مع هذا التنوع.

4. الواقعية: إذا كان مشروع المؤسسة يسعى هادفا إلى معالجة نقائص أو إختلالات فهو إذا طموح، لكن طموحه واقعي ينطلق مما هو موجود، وهذا بإجراء تقييم موضوعي للإمكانات المادية والبشرية المتوفرة والتي يمكن توفيرها فعلا، وبتحديد أهداف قابلة للتحقق باعتبارها متماشية مع مستوى تفكير وطموح الأفراد.

إن مشروع المؤسسة يسعى إلى تحقيق ما يجب أن يكون في حدود ما هو كائن، ذالك أن الفعالية لا تحقق بكثرة الإمكانيات فقط بل بحسن استغلالها، ولذا فقد بات من اللازم تفادي الأحكام المطلقة ورسم أهداف خيالية لا تراعي مختلف التحولات والضغوطات والمتغيرات المؤثرة على سير مختلف العمليات في مشروع المؤسسة.

5. المنهجية المحكمة: لقد ورد عن الفيلسوف(ديكاري) أنه قال: خير لك أن تترك البحث عن الحقيقة من أن تبحث عنها بدون طريقة. مثلما أن هذا القول ينطبق على المجال النظري فهو كذالك

يصح على الجانب التطبيقي لأي نشاط، ذالك أن العمل إذا كان خاليا من التخطيط صـــار عرضـــة لتأثير المتغيرات ومتأثرا بأهواء الأشخاص وبالتالي لن يكون من الهين التحكم فيه.

ولهذا فإن مشروع المؤسسة لابد أن يكون منطقيا و زمانيا ومبنيـــا علـــى تحديـــد ســـلم الأدوار والمسؤوليات، كما ينبغي إعداد خطة محكمة له تقوم على منهجية التدرج وعدم القفز على المراحـــل وتكون ممكنة التحقق بحيث تُبنى على قواعد عمل مستقرة لا تتأثر بتغير الأشخاص، وتوزع فيها المهام والأدوار على أعضاء الجماعة المدرسية ومختلف المتعاملين المقتنعين بالمشروع، وتحدد المسؤوليات بكل وضوح[1].

V- متطلبات وشروط مشروع المؤسسة:

أـــ متطلبات مشروع المؤسسة[2]:

من بين المتطلبات الواجب الارتكاز عليها في إعداد وانجاز مشروع المؤسسة ما يلي:

1. تحرير المبادرات وتحميل المسؤولية: يتميز نمط التسيير الإداري والبيداغوجي المعمول بهما حاليا بتغليب صلاحيات الهياكل المركزية، على حساب مبادرات الأطراف المعنية داخل المؤسسة التربوية، فلا ريب أن هذه الوضعية تثبط المبادرات، وتؤثر سلبا على سير المؤسسة التربوية ومردودها التعليمي، فمن المؤكد أن تحرير المبادرات على مختلف مستويات الهيئة المركزية والهياكل الولآئية والمؤســـسات التربوية، واعتماد توزيع جديد للأدوار وتشجيع الابتكار والإبداع، سيمنح لكل الأطـــراف المعنيـــة الإمكانيات والأدوات الضرورية لممارسة مهامها على الوجه الأكمل، لتحسين نوعية الخدمة التربوية وتحقيق فعاليتها.

وعليه فإن إدراج المرونة كمبدأ موجه للتسيير في المؤسسة مع الأخذ بعـــين الاعتبـــار إمكانياتهـــا والموارد الممكنة من محيطها، من شأنه أن يضمن الأداء الايجابي ويحقق الأهداف المسطرة.

2. إشراك مختلف الفاعلين في تجسيد المشروع: إن العمل بالمشروع يضفي حتما إلى إعادة تشكيل الأدوار التقليدية للفاعلين الأساسيين في المؤسسة التربوية، وذالك بتحديد مهامهم وإشراكهم الفعلي وتحميلهم مسؤوليات اكبر، ومنه يصبح رئيس المؤسسة الضامن للمشروع، وينـــدمج المدرســـون العاملون في فرق بيداغوجية، ويكونون بذالك مسؤولين على الأنشطة الدراسية الممنوحة للمـــتعلمين ونجاحهم، ويقوم المفتش بدور الموجه والمساعد في بناء تصورات للمشاريع، من خـــلال التنـــشيط

---

[1] - نفس المرجع: ص17و18.

[2] - وزارة التربية الوطنية: تفعيل العمل بفكرة مشروع المؤسسة، المنشور الوزاري رقم153، الصادر بتاريخ05 جوان 2006.

والمتابعة لا المراقبة فحسب، أما أولياء التلاميذ فيساهمون مساهمة فعلية من خلال إشراكهم في الحيـــاة المدرسية، وتشاورهم المستمر مع المدرسين والبيداغوجيين في المؤسسة.

3. **جعل المؤسسة فضاءً تربويا حقيقيا:** ليست المدرسة مكانا للتعلم وتحصيل المعارف فحسب، إنما هي إلى جانب ذالك فضاءً مناسبا يكتسب فيه المتعلم القيم التي تصقل شخصيته وتحـــدد ســـلوكياته الحالية والمستقبلية.

وإيصال هذه القيم لا يتم عن طريق التعلمات الشكلية المستهدفة من البرامج الدراسية فقط، وإنمـــا يتم كذالك عن طريق تسيير الحياة المدرسية وسير المؤسسة التربوية وكيفية تنظيم العلاقات بين مختلف الفاعلين بداخلها.

4. **تفتح المؤسسة التربوية على المحيط:** تفعيلا للعلاقة القائمة بين المؤسسة التربوية والمحيط يـــتعين تنظيم مشاريع وتسييرها بصفة مشتركة، وحتى يتسنى ذالك فمن الواجب خلق فضاءات للتشاور على المستوى المركزي والمحلي خاصة، لأن الاهتمام الذي توليه الجماعات المحلية وهيئاتها والحركة الجمعوية والمنظمات المهنية لتسيير المدرسة ونشاطاتها، سيحدد وبشكل كبير التلاؤم بـــين الفعـــل التربـــوي والمطلب الاجتماعي.

ومن ضمن ما يتناوله التشاور القائم بين المؤسسة التربوية والمحيط، مشاريع تربوية اجتماعية(نظافة صحة، سكان وديموغرافيا، بيئة، أنشطة ثقافية، فنية، رياضية، تربية مدنية...) والتوجيـــه المدرســـي والمهني من خلال (تربية الاختيارات للشعب والمهن)، وبهذا الأسلوب يمكن أن تقوم العلاقة وتُـــثمن وتستثمر، وتكتسب المؤسسة التربوية إشعاعها الاجتماعي.

5. **تحديث طرق تسيير وتنظيم المدرسة:** إن تفتح نظامنا التربوي على الحداثة يتحقـــق في إطـــار مشروع المؤسسة، عن طريق إدراج التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال في عملية التعليم والتعلم والتكوين، والتسيير والتقويم، وكذا إدخال أساليب جديدة لتسيير المؤسسة، وعلى وجـــه التحديـــد المناجمانت التساهمي المساعد على خلق جو الثقة والتبادل الضروري لانبعاث حياة المؤسسة.

إن هذا الأسلوب في التسيير القائم أساسا على تفعيل وتنشيط الموارد البشرية، واستعمال الوسائل عقلانيا، وحتمية الحصول على النتائج سيسمح لكل مؤسسة بـــ :

- تكييف التوجيهات الوطنية مع محيطها الخاص.
- بناء هوية خاصة، وتحسين الاتصال.
- تطوير التشاور داخل الجماعة التربوية.

o إحداث ديناميكية جماعية قائمة على التفكير البيداغوجي،محققة بذالك ذاهّا كمؤسسة تربوية.

وبهذا يعد مشروع المؤسسة إذا مركز تنفيذ إصلاح نظام التربية ويشكل بذالك:

- o توجها جديدا لتسيير الهيئة المدرسية.
- o أسلوبا يهدف إلى تشخيص الفعل التربوي في إطار مرجعية وطنية، وإقامة علاقة ناجعة مع المحيط.
- o البحث الجماعي عن الحلول التي تنطلق من تحليل شروط النجاح والصعوبات المدرسية.
- o أداة قيادة في خدمة نجاعة بيداغوجية وتربوية اكبر، وتكافؤ حقيقي للفرص بين المتعلمين.
- o عقد نجاعة بين كل الأطراف المعنية مباشرة بالفعل التعليمي.

6. وضع المتعلم في مركز العملية التربوية: حين يتعلق الأمر بالتربية يجب أن ينصب الاهتمام كله على المتعلم كونه محور النظام التربوي، وعلى هذا النظام أن يُعَد قدر الإمكان لتلبية احتياجات المتعلمين التكوينية على المستويين الفردي والجماعي.

والمتعلمون المتمدرسون في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي على وجه الخصوص، يمرون بفترة عمرية مصيرية تكمن في الانتقال من فترة الطفولة إلى فترة البلوغ، فهي فترة يحتاج فيها المراهق إلى الاعتراف به وتقديره، وتشتد فيها رغبته لإثبات الذات وبالتالي يتزايد طلب الشباب المراهق للمشاركة في حياة المؤسسة المدرسية، والشروع في ممارسة وتحمل المسؤوليات من شأنه أن يشكل فرصة حقيقية لإرساء مبدأي المواطنة والديمقراطية في سلوكيات المتعلم.

ومن هنا وحتى تصبح المدرسة محيطا محفزا لتحصيل كفاءات حقيقية ووسطا لبروز المبادرات التتشاورية، فإنه يجب وضع تصور جديد وتوسيعه لتسيير المؤسسة التربوية للانتقال بها من إدارة إجراءات إلى إدارة أهداف.

ب ــ شروط بناء مشروع المؤسسة:

من بين الشروط الواجب توفرها لبناء مشروع المؤسسة نذكر ما يلي:

- مراعاة الأهداف الوطنية للتربية.
- مراعاة خصوصيات المؤسسة ومميزات محيطها الخارجي.
- واقعية الأهداف وقابليتها للانجاز.
- وضوح العمليات وتوظيف المؤشرات.
- مراعاة الإمكانيات البشرية والمادية والمالية المتوفرة في المؤسسة.

- مراعاة النصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل.
- ينشأ المشروع حسب الحاجة ولا يمكن أن يكون نتيجة قرار أو إجبار من الخارج.
- ينشا داخل المؤسسة(المدرسة) ولا يفرض عليها من الخارج.
- يكون ذا قيمة تربوية هادفة.
- يتماشى مع متطلبات الزمان والمكان ويأخذ بعين الاعتبار استشراف المستقبل.
- يكون متصلا بحياة التلميذ ملبيا لرغباته مستجيبا لطموحاته متلائما مع بيئته.
- يتناسب مع مراحل النمو.
- يكون محل اهتمام وتسيير من طرف الجماعة التربوية.
- أن يجري العمل به في ظروف طبيعية غير مصطنعة[1].

VI- عوامل النجاح والصعوبات في مشروع المؤسسة:

أـــ عوامل النجاح في مشروع المؤسسة:

من بين العوامل التي تساهم في نجاح مشروع المؤسسة نذكر ما يلي:

- التكامل والتوافق بين أهداف مشروع المؤسسة وأهداف النظام التربوي
- أن يتميز مشروع المؤسسة بالواقعية فهذا له تأثير على داخل المؤسسة وعلى محيطها
- التزام أعضاء المؤسسة بالأهداف، والاستراتيجيات، والنشاطات المبرمجة في إطار المشروع وتقبلها والتعاون على تطبيقها.
- تقوية الشراكة بين المؤسسة التربوية ومختلف الشركاء الاجتماعيين والمتعاملين معها
- الاستعمال الأمثل لموارد ووسائل المؤسسة ومحيطها مما يجعلها تعمل بشكل أحسن
- بث ونشر ثقافة المشروع بطريقة نشطة ومتواصلة لدى أعضاء المؤسسة التربوية وبقية الأطراف المعنية بالمشروع
- وضع خطط واستراتيجيات من اجل توعية وتحسيس مختلف الأعضاء الذين لهم علاقة بالمشروع وكذالك من اجل خلق اتصال فعال يضمن تبني فكرة المشروع على نطاق واسع.
- إنشاء قاعدة معلومات لملاحظة واستكشاف واقع المؤسسة ومحيطها لأجل تحسينه.
- تبني آليات مضبوطة للتقويم والمتابعة، وتعديل المقاييس والمؤشرات التي تسمح بالتقييم النهائي

[1] - عائشة بلعنتر وحبيبة بوكرتوتة: المرجع السابق، ص3.

للمشروع والحكم على مدى نجاحه.

- خلق جو متميز من العلاقات الإنسانية الجيدة، قادر على إنجاح اتحاد فريق المشروع وتماسكه[1].

ب ــ الصعوبات التي تعترض انجاز مشروع المؤسسة:

- كثافة البرامج والحجم الساعي بالنسبة للأساتذة، مما يصعب من مشاركتهم في المشروع
- صعوبة العمل ضمن فريق
- نقص الوقت المخصص للتخطيط والتحضير للمشروع
- الجمود والرتابة التي تميزان الإدارة المدرسية
- اختلاف أعضاء الجماعة التربوية حول مدى تمثيلية وشرعية ممثليهم
- نقص جاهزية أعضاء الجماعة التربوية للقيام بالمشروع
- ضعف العلاقات الإنسانية السائدة بين أعضاء الجماعة التربوية
- ضعف معنويات الفريق التربوي والإداري بعد دخول مدرسي صعب
- تغلب الترعة المحافظة على الكثير من أعضاء المؤسسة التربوية
- الحركة الكبيرة للأساتذة بين المؤسسات التربوية ونقص استقرارهم
- الخوف من أن يؤدي مشروع المؤسسة إلى الزيادة في حجم العمل
- انعزال أعضاء الجماعة التربوية عن بعضهم البعض
- التنظيم الصارم للتوقيت مما يصعب من عقد اللقاءات والاجتماعات الخاصة بالمشروع
- الحجم الكبير لبعض المؤسسات
- الضبابية التي تميز الغايات والمقاصد الرسمية
- انعزال المؤسسة التربوية على محيطها[2].

---

[1] - Farid hadji: OP.Cit, P31.
[2] - Ibid, P25.

VII- منهجية مشروع المؤسسة:

أـــ ما قبل بناء مشروع المؤسسة:

قبل بناء مشروع المؤسسة أو أي مشروع ينبغي:

- الإحساس بالوضعية وتوفر الرغبة في السعي من أجل تغيير الوضعية في المؤسسة، وتعديل الحياة المدرسية في مختلف مجالاتها التربوية والبيداغوجية قصد تحسينها وتطويرها.
- القيام بمعاينة وفحص وضعية المؤسسة، للوقوف على المشكلات التي تعاني منها أو التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة، أو تلك المعضلات الناشئة بسبب تواطؤ المثبطين للعزائم والذين لا تخلو منهم مؤسسة ولهم نفوذ، لأن التيار في غالب الأحيان يسايرهم ويدعم مسعاهم.
- الإحساس بالحاجة إلى العمل بمشروع المؤسسة، دفعا للرتابة والترهل الإداري والركون إلى العادة والتكرار، مما يميت الحياة المدرسية ويفقدها الحافز ويجعل العمل في المؤسسة أو الدراسة سجنا بغيضا يسعى المعنيون إلى التحرر منه[1].

ب ـــ عملية الإعلام والتحسيس:

إن تجسيد فكرة مشروع المؤسسة في الميدان تحتاج إلى إعلام وتبليغ واسعي النطاق، وهذا التبليغ يرمي إلى تحقيق التطلعات العميقة لجميع المتعاملين وتمكينهم من حقهم في الإعلام والتعبير عن الرأي وتبادله، كذالك فإنه يسمح بالتعارف بين مختلف الشرائح، وبالتالي خلق التعاون عن طريق الإشراك والمشاركة، وفي هذا الصدد ينبغي تسطير إستراتيجية جديدة للإعلام لإيصال فكرة مشروع المؤسسة بطرق جد بناءة حتى تجد إقبالا لدى جميع المستويات، ولتحقيق ذالك ينبغي تحديد الميادين والأساليب المتعلقة بعمليتي الإعلام والتبليغ، فعلى مستوى المؤسسة تتم عملية التبليغ والإعلام كالتالي:

- عقد جمعية عامة لجميع أطراف الجماعة التربوية من اجل التحسيس والتوعية وطرح الفكرة للمناقشة وتبادل الآراء قصد الاقتناع بها.
- تنظيم جلسات عمل لمختلف الفئات من أجل قراءة وشرح الوثيقة المتعلقة بمشروع المؤسسة وملحقاتها، وتنجز هذه العملية على المستويات التالية:
  - مجلس التوجيه والتسيير أو مجلس التربية والتسيير
  - مجالس التعليم لمختلف المواد ومجلس التربية للفريق التربوي على مستوى الابتدائية

---

[1] - المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: النظام التربوي والمناهج التعليمية، إعداد هيئة التأطير بالمعهد، الجزائر2005، ص102و103.

- الإدارة، وهيئة الحراسة، وجمعية أولياء التلاميذ
- تلاميذ المؤسسة ومندوبي الأقسام

ومن بين أهم الوسائل التي تستخدم في عملية الإعلام والتبليغ:

- الاجتماعات والندوات والملتقيات والمحاضرات
- النشر(مجلات محلية، مطبوعات، دوريات، ملصقات)
- وسائل الإعلام المرئية والمسموعة، أشرطة سمعية بصرية
- دراسة أمثلة وتجارب خاصة بمشروع المؤسسة[1].

وعليه فإن الإشعار والتبليغ من خلال الجلسات التحسيسية هو نقطة الانطلاقة للمشروع، ففي هذه المرحلة توضع رزنامة لعقد جلسات يتم فيها عرض الخطوط العريضة للمشروع، مع الشرح الدقيق لهذه التقنية الجديدة.

فهذه العملية تمكن الحاضرين من فهم فكرة مشروع المؤسسة، كما تُمكن من انتقاء العناصر التي لها قابلية أكثر للانخراط في فريق المشروع، أما الهدف من هذه الجلسات فهو إقناع اكبر عدد ممكن من المتعاملين لينخرطوا في فريق المشروع.

جـ- تشكيل فريق القيادة:

يعتبر رئيس المؤسسة القائد والمنشط الحقيقي لبناء وتنفيذ مشروع المؤسسة، فبالإضافة إلى المعرفة النظرية لمبادئ وقواعد ومنهجية مشروع المؤسسة، يتعين عليه كذالك أن يستعين بأدوات حديثة يجدد بها طريقة تسييره للمؤسسة وفقا لمتطلبات الإرادة في التغيير.

كما أن الاختلافات بين أفراد المؤسسة من حيث الإطار والميول والقدرات، هي ثروة يتعين على رئيس المؤسسة استغلالها لتأسيس فوج يثير الاهتمام، يجمع الآراء، يؤسس هياكل وقنوات الاتصال، يخطط، ويتابع عملية التنفيذ...

ولأن توزيع النشاطات يتطلب موارد بشرية حسب الرغبة والتفرغ والوعي والاقتناع بأهمية المشروع، يقوم رئيس المؤسسة بانتقاء أعضاء فريق القيادة من العناصر المقتنعة بالعمل بمشروع المؤسسة، والتي تتميز بالرغبة والاستعداد للعمل بالمشروع، وبالانضباط والالتزام بانجاز الأعمال الموكلة إليها، وكذالك بالتحلي بروح المبادرة والمسؤولية والكفاءة والعلاقات الإنسانية الحسنة.

---

[1] - نفس المرجع: ص116و117.

1. خصائص فريق القيادة:

- فريق مستقر نسبيا: لضمان الاستقرار والاستمرارية في العمل، والحفاظ على تماسك المشروع
- فريق متنوع: فمن الضروري أن يكون ممثلا لكل الفئات المهنية بالمؤسسة(أساتذة، عمال، إداريين) وكذالك التلاميذ، لضمان الشمولية في المتابعة والتوجيه والإثراء والتبليغ.
- فريق محدود العدد: إن كثرة الأعضاء قد تكون سببا لكثرة المشاكل، لذالك فإن العدد المناسب للأعضاء حسب علماء النفس الاجتماعيين هو12فردا.
- فريق متطوع ومستعد: لأنه يختص بأعمال جديدة مضافة إلى واجباته المهنية، ونظرا لعمله المستمر خارج أوقات الدوام.
- فريق مؤسس على علاقات جديدة: ويسمح بتطبيق علاقات جديدة كالتضامن وتقبل النقد.
- فريق متحفز: له رغبة في تنشيط عمل الأفواج واللجان، ويتحلى بروح المبادرة والمبادأة في العمل[1]

2. مهام فريق القيادة:

- إثارة التساؤل والنقاش لتحفيز المتعاملين على المشاركة في المشروع
- انجاز مجموعة من الأعمال كإجراء التحقيقات والإحصاء وتحليل المعطيات واستغلال النتائج
- تفعيل الإعلام ونشر المعلومات بين كل العناصر المنشطة للمشروع، عن طريق تنشيط التشاور وعقد المجالس والجمعيات والاجتماعات الإعلامية
- تكوين قنوات للاتصال بما يسمح بالتبادل الأفقي والعمودي
- تنشيط اللقاءات الخاصة بمشروع المؤسسة ومتابعته
- المساهمة في بناء وتنفيذ وتقويم المشروع[2]
- قياس نسبة التقدم في المشروع، وتحليل الأساليب وإجراء التعديلات
- المصادقة على الاقتراحات العملية المقدمة، والتنسيق بين عمليات المشروع
- احترم وفرض احترام الجدول الزمني لانجاز عمليات ونشاطات المشروع[3]

3. توزيع المهام:

ينبغي أن يتفرع فريق القيادة إلى خلايا للعمل حسب المحاور التالية:

- الخلية رقم1: محور التسيير والحياة المدرسية

---

[1] - أحسن لبصـــير: المرجع السابق، ص231.

[2] - المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: مشروع المؤسسة، 73.

[3] - Farid hadji: OP.Cit, P37.

- الخلية رقم2: المحور البيداغوجي
- الخلية رقم3: المحور التربوي

مثال:

المحور	ميادين التدخل	المصلحة المكلفة	المكلفون به
التسيير والحياة المدرسية	الهياكل والتجهيز العلاقات الموارد النظام الداخلي الخ...	المصالح الاقتصادية خلية الاتصال الإدارة الرقابة العامة والمصالح الاقتصادية	الخلية رقم1
البيداغوجي	التوجيه المدرسي التحصيل العلمي المجالس المعتمدة منهجية التدريس الدعم والاستدراك الخ...	مركز التوجيه المدرسي استشارة التوجيه المدرسي الأساتذة الإدارة الأساتذة الجماعة التربوية	الخلية رقم2
التربوي	النظام والانضباط التخريب في المؤسسة الرياضة البدنية أسلوب المعاملة المطالعة	الرقابة العامة الجماعة التربوية الأساتذة الجماعة التربوية الإدارة	الخلية رقم2

د ــ دراسة وتحليل وضعية المؤسسة[1]:

1. إحصاء وجمع المعطيات:

لتحليل وضعية المؤسسة ينبغي القيام بإحصاء المعطيات الموضوعية المتوفرة في المؤسسة، كوضعية التلاميذ، نسبة النجاح، الموظفين، الهياكل والمرافق، الوسائل البيداغوجية، الموارد والميزانية، العائلات والمحيط (الاجتماعي والثقافي والموقع الجغرافي...).

[1] - مديرية التعليم الثانوي العام: المرجع السابق، ص9و10.

ويجب إشراك التلاميذ والأساتذة وكل المتعاملين على المستوى الداخلي والخارجي للمؤسسة في جمع هذه المعلومات، وذالك عن طريق إجراء التحقيقات والاستبيانات واستغلال جميع الوثائق المتوفرة، وفي هذه المرحلة ينبغي إشراك اكبر عدد ممكن من المتعاملين مع المؤسسة، لجلب اهتمامهم وتحسيسهم بأهمية دورهم والاستجابة لانشغالاتهم من جهة، ولضمان مشاركتهم في المشروع والانضمام إليه من جهة ثانية.

2. تحليل المعطيات:

بعد جمع المعطيات ينبغي تحليلها من اجل الوقوف على النقاط الايجابية والسلبية، وحصر الحاجيات، ومعرفة الصعوبات التي تواجه المشروع، فالهدف من هذه المرحلة هو الوصول إلى الفهم الدقيق للوضعية الموجودة قبل اتخاذ أي قرار، وذالك عن طريق التحقق من صحة وواقعية المعطيات الموجودة، بمقارنة مصادرها ومقابلتها ببعضها، وتحليلها من اجل استخراج الضمانات والضغوطات وضبط الحاجات، والتعبير عنها في شكل معطيات قابلة للقياس، ومعطيات غير قابلة لذالك.

3. التشخيص واختيار الحلول:

ونعني به تشخيص ووصف الصعوبات والمشاكل وتصنيفها وترتيبها حسب الأولوية، والبحث عن أسبابها الحقيقية وتحديد طبيعتها (بيداغوجية، تربوية، تنظيمية، علائقية، اجتماعية)، وينبغي أن لا تضخم هذه الصعوبات فهي تتضمن لا محالة جوانب ايجابية، يستدل بها وتستغل في إيجاد الحلول المختلفة، وهذه الحلول ينبغي ترتيبها حسب:

- أولويتها
- قابليتها للتحقيق
- إمكانية إجرائها(عملها)
- مدى قبولها من طرف المتعاملين
- فعاليتها وتكاليفها

وذالك من اجل اختيار الحل الذي يتلاءم مع مقاييس الاختيار التي نذكر منها: الفعالية، المطابقة، النجاعة، الملاءمة، القابلية.

هـــ ـــ تحديد الأهداف:

إن إرادة الدخول في مشروع معين يفترض نية الوصول إلى وضعية أفضل مما هي عليه الآن، وعليه فإن وسيلة التعبير عن هذه النية تكون بتحديد مجموعة من الأهداف تسعى الجماعـــة التربويـــة إلى تحقيقها، فتكون عندئذ هذه الأهداف بمثابة الروح المنشطة والمحفزة والموجهة لجهود المتعاملين نحو غاية معينة.

1. الأهداف العامة:

تُترجِم الأهداف العامة، الحلول التي تم اختيارها لتصبح في هذه المرحلة غاية مقصودة بالتحقيق أي هدفا عاما، ويتجزأ هذا الهدف العام إلى أهداف مرحلية وأهداف إجرائية.

2. الأهداف الإجرائية:

تترجَم وتفكك الأهداف العامة إلى أهداف إجرائية (عملية)، تتجلى وتتجسد في شكل فعاليـــات وأنشطة توضع محل التطبيق بإشراك المعنيين بالعملية، في الآجال المحـــددة لهـــا، حـــسب طبيعتـــها، والإمكانيات المتوفرة أو الممكن توفيرها، مع مراعاة المنهجية الدقيقة لتجسيد العملية.

ولتحقيق هذه الأهداف لابد من القيام بعدة عمليات تستمد من الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما هو العمل الذي سنقوم به؟ تعريف النشاط (نوع العملية المقترحة)
- لمن هذه العملية؟ كل العمليات تستهدف التلاميذ، وقد تستهدف الموظفين أو العمال أو المرافق..
- مع من؟ نحدد هنا المكلفين والمساهمين في النشاط بدقة، مع تحديد المهام.
- كيف؟ نحدد هنا كيفية انجاز النشاط حسب الوسائل المتوفرة
- متى؟ تحديد الآجال بدقة
- ما المنتظر من العملية؟ الهدف المحدد للعملية وما نرغب في تحقيقه منها
- ما المؤشر؟ التقييم، أي إذا كان الهدف الذي حدد للعملية هو استدراك الضعف لمجموعـــة مـــن التلاميذ عددهم 20 تلميذ مثلا وتم تحسين مستوى 15 تلميذ منهم فقط، فهذا العدد يعني مؤشـــرا ايجابيا بالنظر إلى الهدف المسطر.
- ما المقياس؟ هو الشرط الذي حدد مسبقا ليستنتج منه بأن الهدف أصبح محققا(يقـــضي الهـــدف ضمان استدراك ضعف 20 تلميذا)[1].

[1] - المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: النظام التربوي والمناهج التعليمية، ص105و106.

وـــ صياغة وبناء مشروع المؤسسة:

تشرع الفرق التي شكلها فوج القيادة خلال مرحلة تحديد الأهداف وتسطير العمليات، في إعداد العمليات التي كلفت بها، وتضع لها البطاقات التقنية، وتقدمها لفوج القيادة الذي يقوم بدوره بدراسة هذه البطاقات لمراعاة الانسجام والتكامل بينها، ثم يشرع في بناء المشروع وكتابته في وثيقة شـــاملة حسب النموذج المعمول به، هذه الوثيقة تحتوي على:

- التعريف بالمؤسسة
-تحليل وضعية المؤسسة: المعطيات، التشخيص، المشاكل والحلول
—المبادئ الموجهة للمشروع
—تحديد الأهداف: العامة والإجرائية
—برنامج العمليات: على المدى القصير المتوسط والبعيد
—التقويم: المعايير والمؤشرات
—المخطط التكويني

يقدم رئيس المؤسسة وثيقة المشروع لمجلس التوجيه والتسيير بالنسبة للتعليم الثانوي ولمجلس التربية والتسيير بالنسبة للتعليم المتوسط من اجل الدراسة والموافقة، وتعتبر هذه الوثيقـــة المـــشروع الأولي للمؤسسة، في حالة عدم موافقة المجلس يقوم فوج القيادة بتنقيح المشروع وإثرائه بناءا على الملاحظات المسجلة، ويقدمه رئيس المؤسسة من جديد إلى المجلس، فإذا وافق عليه يـــسلم إلى اللجنـــة الولآئيـــة لمشروع المؤسسة للدراسة، فإن لمست فيه الموضوعية وقابلية التحقيق وعوامل التحسين والتطوير وتم إعداده في إطار الأهداف الوطنية للمنظومة التربوية والبرامج الرسمية، تصادق عليه وتعطـــي إشـــارة الانطلاق في تنفيذه[1].

زـــ التطبيق والانجاز:

بعد مصادقة اللجنة الولائية على المشروع يقوم فريق القيادة بتوزيع الأعمال على الخلايا(مجموعات العمل) للشروع في تنفيذ عملياتها حسب الخطة المسطرة لها، وتقوم هذه الخلايا بالتنسيق مع فريـــق القيادة بمتابعة انجاز العمليات، قصد ضبطها وتعديلها إن اقتضت الضرورة ذالك أو للتأكد من سيرها الحسن، فإذا كانت مختلف العمليات تسير في ظروف حسنة فلا داعي للتدخل، أمـــا إذا واجهتـــها

---

[1] - مديرية التعليم الثانوي العام: المرجع السابق، ص11.

صعوبات في مراحل الانجاز فيجب تصحيح الوضعية وإحداث التغيير في الوقـــت المناســـب(تغـــيير المسؤولين، الوسائل، الأساليب، أو المنهجية الخ...)[1].

ح ـ التقويم:

تتمثل عملية التقويم في إصدار حكم حول الفارق بين الوضعية المنشودة والوضعية الابتدائية، كما تعني تقييم عمل المنشطين، والطرق والأساليب المتبعة، والنتيجة المتحصل عليها باستخدام المقـــاييس والمؤشرات لمعرفة مدى تطبيق ونجاعة وفعالية المشروع، أما الهدف من عملية التقويم فهو اتخاذ قرارات في الوقت المناسب لإجراء أعمال تصحيحية أو تعديلية أو تحسينية.

وللتمكن من ذالك ينبغي إعداد وضبط نظام للتقييم، فالتقييم يرافق مختلف عمليات إعداد وتنفيذ مشروع المؤسسة ويكون:

أولا: خلال مراحل الانجاز وهو ما يعرف بالتقييم الدوري والذي يسمح لفريق القيادة بـــ:

- معرفة مدى نجاح العملية المنجزة
- إدخال التطوير أو التحسين المناسب
- إعادة المشروع إلى مساره الطبيعي الذي حدد له
- التأكد المستمر من السير في طريق تحقيق الأهداف المحددة
- المعالجة السريعة لبعض الصعوبات غير المتوقعة

ثانيا: بعد انتهاء العملية وهو التقييم النهائي للمشروع والذي يسمح بـــ:

- معرفة مدى نجاح العمليات المنجزة والنتائج المحققة وهذا بمقارنتها بالمقاييس المسطرة في مرحلة البرمجة.
- معرفة مدى نجاح الأساليب والطرق المستعملة من حيث النجاعة والفعالية
- تقييم المسؤولين من حيث نجاعتهم وتطورهم بعد ممارستهم لهذه المسؤولية
- التأكد من مدى تحقق الأهداف المسطرة
- معرفة دقة مؤشرات التقييم
- قياس درجة الفعالية في الأداء
- معرفة فعالية الإعلام والاتصال
- استخلاص عوامل النجاح أو الإخفاق

[1] - نفس المرجع: ص11.

ولكي تقوم عملية التقييم على أسس قوية وفعالة ينبغي:

- اختيار مؤشرات وعوامل قابلة للقياس
- اختيار عدة مؤشرات تسمح بمقارنة نتائج تقييمها، للوصول إلى نتيجة مقبولة، حيث لا يكفي تقييم مؤشر واحد للوصول إلى ذالك.
- ضبط الوضعية قبل وبعد انجاز عمليات المشروع لمعرفة الفرق بين الوضعية الأولية عند انطلاق المشروع، والوضعية المحققة بعد تطبيقه، ومقارنة ذالك بالوضعية المنشودة[1]،ويمكن تلخيص الفكرة كما يلي:

الوضعية الابتدائية + تطبيق العمليات = الوضعية الجديدة

بعد المقارنة ــــ إصدار الحكم ومعرفة مدى التقدم ــــ إدخال التحسين المناسب

إن التقييم في إطار مشروع المؤسسة ضروري لمعرفة نسبة التقدم واتجاهه، ومردود العنصر البشري وانعكاس ذالك على تحسين المردود التربوي، وهو من جهة أخرى ضروري لإبراز النقائص المصاحبة أو الناتجة عن التطبيق، والمهم أن يكون تقدم المشروع في الاتجاه الموجب، والمعروف أن أي هدف لا يمكن أن يتحقق بصورة كاملة كما لا يمكن أن يفشل بصورة كاملة.

وفي الأخير، إن مشروع المؤسسة هو خطة ترسم معالم وأهداف سير المؤسسة في فترة زمنية معينة يشارك في إعدادها جميع أطراف الجماعة التربوية والمتعاملين معها، ويتوقف نجاح المشروع على حسن استغلال الأدوات المتوفرة والممكن توفيرها لتحقيق الأهداف المسطرة لكل مرحلة من مراحل المشروع.

ويشترط في الطاقم المشرف على الانجاز أن يتشكل من أعضاء متحمسين وراغبين في تحسين وضعية المؤسسة، وأن يكون رئيسها المنشط والمحرك لهذا الطاقم، وان يكون التلميذ نقطة انطلاق العملية وفي نفس الوقت غايتها.

[1] - المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: النظام التربوي والمناهج التعليمية، ص110.

I- التعريف بميدان البحث :

من بين عوامل النجاح في البحوث الميدانية ضرورة الإلمام والمعرفة الدقيقة بميدان البحث، وهذا بغية الإحاطة بكل جوانبه، مما يسمح للباحث بالتغلب على الصعوبات المعترضة أو التقليل منها، وبما أن وحدات مجتمع البحث الذي نحن بصدد دراسته متشابهة ومتماثلة إلى حد كبير، وتقع ضمن إطار حضري وجغرافي واحد ألا وهو مدينة الجلفة، فقد ارتأينا أن نركز بحثنا على أربع ثانويات فقط كون هذه الثانويات الأربعة نموذجية وممثلة لباقي وحدات مجتمع البحث.

تضم مدينة الجلفة في مجموعها 13 ثانوية تتوزع على مختلف أرجاء المدينة، ويعمل بهذه الثانويات 489 أستاذا في مختلف المواد، بينما يبلغ عدد الأساتذة في الثانويات الأربعة موضوع الدراسة 153 أستاذا[1]، ويمثلون ما نسبته31.29% من المجموع الكلي للأساتذة في ثانويات المدينة أي مجتمع البحث وفيما يلي تعريف بالمؤسسات الأربعة التي تم اختيارها.

أ ــ ثانوية ابن الأحرش السعيد: تقع هذه المؤسسة غرب المدينة، ويعود تاريخ افتتاحها إلى أفريل 1983، تضم41 أستاذا في مختلف التخصصات، ويوجد بها 22 فوجا تربويا، أما بالنسبة للشعب المفتوحة بها فهي شعبة علوم تجريبية، رياضيات، تسيير واقتصاد، آداب وفلسفة، لغات أجنبية.

ب ــ ثانوية طاهيري عبد الرحمان: تقع هذه المؤسسة جنوب المدينة، تم افتتاحها في شهر سبتمبر من عام 1982، يعمل بها 40 أستاذا في مختلف مواد وفروع التعليم الثانوي العام والتقني، تضم20 فوجا تربويا، أما الشعب المفتوحة على مستوى هذه المؤسسة فهي، شعبة علوم تجريبية، رياضيات، تقني رياضي اختيار هندسة كهربائية، وآداب وفلسفة.

جـ ثانوية النجاح: تقع شمال المدينة، وافتتحت في الأول من أكتوبر من عام 2001، يؤطرها 39 أستاذا في مختلف مواد وفروع التعليم الثانوي العام والتقني، تحتوي على 20فوجا تربويا، أما الشعب المفتوحة بها فهي، شعبة علوم تجريبية، شعبة تقني رياضي اختيار هندسة ميكانيكية، شعبة آداب وفلسفة، لغات أجنبية.

د ــ ثانوية ابن خلدون: تقع هذه المؤسسة شرق المدينة، يعود تاريخ افتتاحها إلى الأول من شهر سبتمبر من عام 2004، يعمل بها 33 أستاذا في مختلف المواد والتخصصات، وبها 17 فوجا تربويا

[1] - معلومات مستقاة من: مديرية التربية لولاية الجلفة، مكتب الدراسة والامتحانات، أفريل2009.

أما بالنسبة للشعب المفتوحة على مستواها فهي، شعبة علوم تجريبية، شعبة تسيير واقتــصاد، شــعبة آداب وفلسفة لغات أجنبية[1].

II- مميزات عينة البحث :

من أجل التعرف أكثر على مميزات عينة البحث، ارتأينا تقديم صورة عن المبحوثين من خلال جملة من المتغيرات التي اختيرت نظرا لارتباطها الوثيق بموضوع البحث، ونظرا لقدرتها على تفسير العديد من المؤشرات الأخرى فيما بعد.

الجدول رقم 01 : توزيع أفراد العينة حسب السن

فئة السن	التكرار	النسبة
20 - 29	28	% 21.54
30 - 39	42	% 32.31
40 - 49	53	% 40.77
50 - 60	7	% 5.38
المجمــــوع	130	% 100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن، أغلب أفراد عينة البحث تتراوح أعمارهم بين[40و49 سنة] بنسبة 40.77% ، تليها فئة العمر مابين[30و39سنة] بنسبة 32.31%.

وعليه يظهر أن الغالبية العظمى من المبحوثين أعمارهم هي بين [30و49سنة] وهي المرحلة التي يكون فيها الأستاذ في قمة عطاءه لأنه من جهة، يكون في بدايات حياته المهنية، ومن جهة أخــرى يكون قد نال نصيبا ولو بسيطا من الخبرة في العمل، ولمتغير السن أهمية من حيث أن الأستاذ كلمــا كان سنه أكبر كلما زاد إلمامه وإطلاعه بالجوانب المختلفة للحياة المدرسية، وبالتــالي تزيــد أهميــة مساهمته في تحسين الحياة المدرسية من خلال ملاحظاته واقتراحاته.

الجدول رقم 02 : توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكــــــر	82	% 63.08
أنثـــــى	48	% 36.92
المجمــــوع	130	% 100

[1] - معلومات مستقاة من: الثانويات موضع الدراسة، أفريل2009.

أغلب أفراد العينة من الذكور، وذلك بنسبة 63.08% ، بينما يـــشكل الإنـــاث مـــا نـــسبته 36.92% من المبحوثين، ولمتغير الجنس أهمية في توضيح درجة الاهتمام بالحياة المدرســـية العامـــة وشؤونها والاندماج فيها، من خلال مدى التفرغ واستغلال أوقات خارج العمل وأوقات الفراغ في القيام بمبادرات ومشاركة الإدارة في مساعيها.

الجدول رقم 03 : توزيع أفراد العينة حسب الحالة العائلية

الحالة العائلية	التكرار	النسبة
أعـــزب	35	% 26.92
متزوج	89	% 68.46
مطلـــق	6	% 4.62
المجمــــــوع	130	% 100

أغلبية أفراد العينة حسب الجدول من المتزوجين وذلك بنسبة 68.46% ، تليها فئـــة العـــزاب وذلك بنسبة 26.92% ، ولمتغير الحالة المدنية دور في الكشف عـــن بعـــض الجوانـــب النفـــسية والاجتماعية للمبحوثين وعلاقتها بالحياة العملية.

الجدول رقم 04 : توزيع أفراد العينة حسب الوضعية الإدارية

الوضعية الإدارية	التكرار	النسبة
مرســـــم	103	% 79.23
متـــربص	6	% 4.62
متعـــاقـــد	21	% 16.15
المجمــــــوع	130	% 100

نلاحظ من خلال الجدول أن اغلب أفراد العينة هم من الأساتذة المرسمين في المهنة، وهذا بنـــسبة 79.23% ، في حين هناك 16.15% من الأساتذة هم من المتعاقدين، وهولاء الأساتذة تربطهم عقود مؤقتة بالمؤسسات، وهي إما في إطار عقود ما قبل التشغيل والإدمـــاج المهـــني أو في إطـــار الاستخلاف، ولمتغير الوضعية الإدارية دور هام في تحديد نوع العلاقة بين الأستاذ و الإدارة، فالمطالب و الأدوار التي يروم إليها الأستاذ المرسم ليست هي نفسها بالنسبة للمتعاقد، وكذلك فيمـــا يتعلـــق بالحقوق والواجبات.

الجدول رقم 05 : توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية العامة في التعليم

الأقدمية العامة	التكرار	النسبة
1 - 9	50	% 38.46
10 - 19	43	% 33.08
20 - 30	37	% 28.46
المجمـــــوع	130	% 100

أغلب أفراد العينة لهم أقدمية قليلة نسبيا تتراوح بين [1 و 9 سنوات] في التعلـــيم بنـــسبة 38.46%، تليها فئة الذين لهم أقدمية تتراوح مابين [10 و 19سنة] في التعليم بنسبة 33.08%. هذا يوضح لنا أن غالبية المبحوثين لهم خبرة متواضعة نسبيا، ذلك أن متغير الأقدمية مـــن شـــأنه أن يعكس مدى الخبرة والتجربة المكتسبة بعد العمل في مؤسسات وأجواء مختلفة، كما أنه يفسر مـــدى فهم الأستاذ لطبيعة مهامه وجوهر وحقيقة عمله التي لا تقتصر على ما يقدمه داخل حجرة الدراســـة بل وفي المشاركة في كل جوانب الحياة المدرسية فهو معني بها كذلك.

الجدول رقم 06 : توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في المؤسسة

الأقدمية في المؤسسة	التكرار	النسبة
1 - 9	106	% 81.54
10 - 19	19	% 14.62
20 - 30	5	% 3.85
المجمـــــوع	130	% 100

نلاحظ من خلال الجدول أن الأغلبية من أفراد العينة لديهم أقدمية تتراوح بين[1 و 9سنوات] في المؤسسات التي يعملون بـــها بنسبة 81.54% ، تليها فئة الأساتذة الذين تتراوح أقديمتـــهم بـــين [10 و 19سنة] بنسبة 14.62%.

ويمكن أن نفسر هذا بأن الغالبية العظمى من المبحوثين أقديمتهم قليلة نسبيا في مؤسساهم كـــون الحركة في قطاع التربية والانتقال بين الثانويات عملية سهلة ويمكن للأستاذ أن يشارك في الحركة كل 3سنوات، أما عن أهمية هذا المتغير وهو الأقدمية في المؤسسة، فإن له انعكاس كبيرا على مدى تأقلم

الأستاذ في المؤسسة التي يعمل بها ودرجة اندماجه مع زملائه في الفريق التربوي، لما لهذا من أثر على مستوى التنسيق والتعاون والاحتكاك بين الأساتذة، وتشكيل مجموعات داخل المؤسسة تتقاسم نفس الأفكار ووجهات النظر.

الجدول رقم 07 : توزيع أفراد العينة حسب نوع الشهادة المحصل عليها

نوع الشهادة	التكرار	النسبة
ليسانس	113	% 86.92
مهندس	13	% 10.00
أخرى	4	% 3.08
المجمـــــوع	130	% 100

أغلبية أفراد عينة البحث حاصلين على شهادة الليسانس بنسبة 86.92%، في حين هناك 10% من المبحوثين لديهم شهادة مهندس في مختلف التخصصات، أما النسبة الأقل في الجدول فهي نـــسبة الذين لهم شهادات أخرى ويمثلون 3.08%، وأغلب هؤلاء من أساتذة التعليم المتوســـط الـــذين تم انتداهم للتدريس في الثانوية، هذا يبين أن أفراد العينة من المتعلمين والحاصلين على شهادات عليا.

ولنوع الشهادة المحصل عليها والمستوى التعليمي دور مهم في كشف نوع العلاقة بين المرؤوسين والإدارة، فارتفاع المستوى التعليمي للمرؤوسين يجعل مطالبهم تجاه الإدارة تتميز بكونها معنوية أكثر وتتركز في الأول على إرادتهم في إثبات ذاتهم وكيفية مشاركتهم في اتخاذ القـــرارات والمـــساهمة في تحسين العمل وغيرها ...، ثم تأتي المطالب المادية في الدرجة الثانية، وهذا مالا نجده عند المرؤوســـين عندما يكون هؤلاء ليس لديهم مستوى تعليمي أو أنه منخفض.

الجدول رقم 08 : توزيع أفراد العينة حسب مادة التدريس

مادة التدريس	التكرار	النسبة
عربية	20	% 15.38
فرنسية	9	% 6.92
انجليزية	12	% 9.23
اجتماعيات	14	% 10.77
فلسفة	7	% 5.38
علوم إسلامية	8	% 6.15
رياضيات	16	% 12.31
فيزياء	16	% 12.31
علوم تجريبية	15	% 11.54
تكنولوجيا	9	% 6.92
تربية بدنية	4	% 3.08
المجمـــــوع	130	% 100

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن أغلب أفراد العينة هم من أساتذة اللغة العربية وذلـــك بنـــسبة 15.38%، يليها أساتذة مادة الرياضيات والفيزياء بنسبة 12.31% ، أما أقل نسبة فهـــي نـــسبة أساتذة التربية البدنية بـــ 3.08%، ويمكن أن نفسر هذه النسب بكون هذه المواد هي مواد أساسية ومهمة بالنسبة لكل الشعب ولها حجم ساعي كبير مما يستدعي توظيف عدد أكبر مـــن الأســـاتذة لتغطية هذه المواد.

ومادة التدريس يمكن أن تعطينا فكرة عن مدى مشاركة الأساتذة في مشروع المؤســـسة ونـــوع العلاقة مع الإدارة، من خلال اقتراحات وملاحظات أساتذة المواد الأساسية في تحسين كفاية العمـــل والنتائج المدرسية، وقيام الأساتذة الذين لديهم حجم ساعي أقل في مساعدة الإدارة والقيام بمبادرات لصالح المؤسسة.

III-أسلوب القيادة وعلاقته بمؤشرات الانجاز الفعلي لمشروع المؤسسة :

سنحاول من خلال هذا العنصر التعرف على النمط القيادي السائد في المؤسسات موضوع الدراسة، وهذا من خلال الاستعانة بمجموعة من المؤشرات للكشف عن الأسلوب الذي ينتهجه المدراء في تسيير الثانويات الأربع، ومن ثَمَ معرفة إن كان للنمط القيادي الممارس تأثير على درجة الانجاز الفعلي لمشروع المؤسسة.

أ – الأسلوب القيـــادي المعتمد:

الجدول رقم 09 : الرضا عن القرارات المتعلقة بالمنح والعقوبات وعلاقته بالجنس

الرضا عن القرارات / الجنس	نعم	لا	المجموع
ذكـــور	26 %31.71	56 %68.29	82 %100
إناث	17 %35.42	31 %64.58	48 %100
المجموع	43 %33.08	87 %66.92	130 %100

من خلال معطيات هذا الجدول الذي يوضح رأي المبحوثين في الرضا عن القرارات المتعلقة بالمنح والعقوبات، نلاحظ أن أغلبية المبحوثين غير راضين عن هذه القرارات بنسبة 66.92% مـــدعمين بنسبة 68.29% من الذكور و 64.58% من الإناث، أما بقية المبحوثين والذين هم راضون فتقدر نسبتهم بـــ 33.08% مدعمين بنسبة 35.42% من الإناث.

نستنتج من هذه الأرقام أن غالبية المبحوثين غير راضين عن القرارات المتعلقة بالمنح والعقوبـــات ويمكن تفسير هذا أولا حسب رأي المبحوثين أنفسهم، بغياب المعايير الموضوعية في توزيـــع المـــنح وتسليط العقوبات، وكذلك تسلط الإدارة وعدم المساواة في التعامل مع الأساتذة، ويمكن أن نفسرها ثانيا حسب رأينا، أنه وفي بعض الحالات وليس كلها هناك جهل من طـــرف الأســـاتذة بالمعـــايير والمقاييس التي تستند إليها الإدارة في التنقيط في حالة توزيع المنح، وكذلك الشأن عند اتخاذ إجـــراء عقابي ما ضد الأستاذ، ما يجعل الأستاذ يشعر بأنه ظُلم.

إن القدرة على الإثابة والعقاب هي من وسائل التأثير التي تتأسس عليها سلطة القائد، وبما أن للمنح والعلاوات أثر في تحفيز الموظفين والعمال والرفع من روحهم المعنوية، وانتمائهم للمؤسسة وأكثر من هذا تحسين نوعية العلاقة بين المرؤوسين والإدارة، فإن انعدام الرضا عن القرارات المتعلقة بالمنح هنا يجعل هذه العلاقة سلبية أكثر ويجعل الأساتذة ينظرون إلى هذه الإدارة على أنها متسلطة وغير عادلة، وهذا ينعكس سلبا على الأساتذة والمؤسسة ككل، من خلال نقص الدافعية للعمل ونقص الثقة المتبادلة، وعدم الاكتراث لمردود المؤسسة ونتائجها، خاصة وأن الأساتذة غير راضين كذالك عن العقوبات، ويمكن للإدارة التقليل من عدم الرضا هذا إذا قامت بانتهاج الموضوعية والصرامة في المكافأة، وتعريف وشرح المعايير والكيفية التي تستند إليها في الجزاء والعقاب.

الجدول رقم 10 : طبيعة العلاقة بالإدارة وعلاقتها بالسن

طبيعة العلاقة / فئة السن	جيدة	متوسطة	سيئة	المجموع
20 - 29	3 %10.71	14 %50	11 %39.29	28 %100
30 - 39	13 %30.95	18 %42.86	11 %26.19	42 %100
40 - 49	16 %30.19	29 %54.72	8 %15.09	53 %100
50 - 60	0 %00	1 %14.29	6 %85.71	7 %100
المجموع	32 %24.62	62 %47.69	36 %27.69	130 %100

نلاحظ من خلال من هذا الجدول الذي يوضح رأي المبحوثين في طبيعة العلاقة بينهم وبين الإدارة أن أغلب المبحوثين علاقتهم متوسطة مع الإدارة وهذا بنسبة 47.69% تدعمها فئة السن بين [40و49سنة]بنسبة 54.72%، بينما هناك 27.69% من المبحوثين صرحوا بأن علاقتهم سيئة مع الإدارة تدعمها فئة العمر بين [50 و 60سنة] بنسبة 85.71%، وأخيرا هناك24.62% علاقتهم جيدة مع الإدارة تدعمها فئة العمر بين [30و39سنة] بنسبة 30.95%.

إذا نستنتج من هذه الأرقام أن أغلب المبحوثين علاقتهم متوسطة مع الإدارة، فلا هي بالسيئة ولاهي بالجيدة، ويمكن تفسير هذا بالرجوع إلى تحليل نوع هذه العلاقة، فعلاقة الأستاذ بالإدارة لها جوانب مختلفة، فهناك علاقة الأستاذ مع الإدارة فيما يخص الجوانب التربوية، وهناك بعد آخر لهذه العلاقة يتمثل في الجوانب الإدارية والتسييرية.

ومن خلال الملاحظات الميدانية سجلنا بأن هناك توافق واضحا واتفاقا كاملا بين الأساتذة والإدارة فيما يتعلق بالجوانب التربوية، مثل الصرامة في تطبيق النظام الداخلي للمؤسسة، اتخاذ الإجراءات الصارمة والرادعة ضد التجاوزات والخروج عن النظام من طرف التلاميذ، من أجل توفير جو ملائم يسمح للأستاذ بممارسة عمله على أحسن وجه، وهنا نجد أن هناك توافق بين أهداف كلا الطرفين، فأهداف الأساتذة هي نفسها أهداف الإدارة، بالنسبة للجوانب التربوية، هذا ما يفسر بأن العلاقة تتميز بالاستقرار من هذه الناحية.

في حين نلاحظ أن العلاقة بين الأساتذة والإدارة لا تتميز بالتوافق والانسجام بالنسبة للجوانب التسييرية والإدارية ، في مسائل مثل توزيع المنح والعلاوات، وكذا العقوبات، وهذا ما رأيناه في الجدول السابق، وكيفية تسيير ميزانية المؤسسة، وكذلك بالنسبة للاستجابة لمطالب الأساتذة فيما يتعلق بالوسائل والتجهيزات الخاصة بالعمل.

هكذا نستطيع أن نفهم كيف أن العلاقة بين الأساتذة والإدارة هي علاقة متوسطة، أي أنها حسنة من جهة ورديئة من جهة أخرى في نفس الوقت. كذلك نلاحظ أن الغالبية من الذين لديهم علاقة سيئة بالإدارة هم من فئة السن بين[50و60سنة]، وهذا يعود إلى كون هذه الفئة لها خبرة كبيرة بالإضافة إلى إلمامهم بالدور الفعال للأستاذ الذي لا يقتصر على العمل داخل حجرة الدراسة، بل يتعداه إلى المساهمة في تسيير الحياة العامة للمؤسسة بمختلف جوانبها، وبالتالي يصبح شريك للإدارة وليس منفذا فقط للتعليمات، عكس الأساتذة الجدد الذين نجد أن جل اهتماماتهم تتعلق بما يجري داخل حجرة الدراسة.

الجدول رقم 11 : مناقشة الآراء والاقتراحات أثناء الاجتماعات بطريقة ديمقراطية وعلاقتها بالأقدمية العامة في التعليم

ديمقراطية المناقشة / الأقدمية العامة	نعم	لا	المجموع
1 - 9	31 %62	19 %38	50 %100
10 - 19	21 %48.84	22 %51.16	43 %100
20 - 30	20 %54.05	17 %45.95	37 %100
المجمـــوع	72 %55.38	58 %44.62	130 %100

نلاحظ من خلال معطيات هذا الجدول الذي يوضح رأي المبحوثين في طريقة مناقـــشة الآراء والاقتراحات أثناء الاجتماعات، أن الاتجاه العام تمثله فئة الأساتذة الذين يرون أن مناقشة الاقتراحات تتم بطريقة ديمقراطية بنسبة 55.38% تدعمها فئة الذين لهم أقدمية عامة بـــين [1و9ســـنوات] بنسبة62%، بالمقابل هناك 44.62% من المبحوثين يرون العكس، تدعمهم فئة من لهم أقدميـــة عامة بين[10و19سنة] بنسبة 51.16%.

وعليه فإن غالبية المبحوثين يرون أن أرائهم واقتراحاقم يتم مناقشتها بطريقـــة ديمقراطيـــة أثنـــاء الاجتماعات المنعقدة في المؤسسة، ويمكن أن نفهم هذا من زاوية أن الاجتماعات هـــي مـــن بـــين الوسائط الاتصالية التي تستخدم لاستشارة المرؤوسين واخذ وجهات نظرهم، كما أنها مؤشر علـــى ديمقراطية النمط القيادي المنتهج، وهي بخلاف وسائل أخرى كالتقارير المكتوبة، واللجان، تـــسمح بمشاركة جزء كبير من المرؤوسين كما أن الاتصال يكون فيها مباشرا ومتبادلا، هذا ما يتيح الفرصة للجميع بطرح أرائه بطريقة ديمقراطية لأن الاجتماع كوسيلة اتصالية يسمح بهذا.

ومن الناحية التنظيمية فإن هناك العديد من الاجتماعات والمجالس في المؤسسة التربوية منها ما هو تربوي ومنها ما هو إداري، محددة ومضبوطة من حيث وقت انعقادها، ومن حيث أعضاءها الرسميين

وبالتالي فإنه مفروض على الإدارة إجراء هذه المجالس والاجتماعات في وقتها وبحضور الأعضاء الشرعيين، ومناقشة القضايا التي يختص بها كل مجلس أو اجتماع حسب جدول الأعمال، وبالتالي فإن المناقشة الديمقراطية ليست دليلا على ديمقراطية الإدارة في هذه المؤسسات.

كما أن النقطة الأساسية والجوهرية لا تكمن في المناقشة الديمقراطية للاقتراحات فحسب، فهذا حق تكفله التشريعات كما رأينا، بل تكمن في مدى تطبيق وتنفيذ التوصيات والاقتراحات المقدمة من طرف الأساتذة وأخذها على محمل الجد وتجسيدها إلى إجراءات، فالغاية والهدف من المناقشة الديمقراطية أثناء الاجتماعات هي الشيء المفقود وليس طريقة المناقشة في حد ذاتها، وعليه فإن المشكلة الحقيقية توجد على مستوى التطبيق وليس على المستوى النظري، وهذا ما سنتأكد منه من خلال الجدول اللاحق الذي سيوضح لنا إن كان يتم تنفيذ الاقتراحات المقدمة من طرف الأساتذة أم لا.

الجدول رقم 12 : تنفيذ اقتراحات الأساتذة من طرف الإدارة وعلاقته بالأقدمية في المؤسسة

الأقدمية في المؤسسة / تنفيذ الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
1 - 9	53 %50	53 %50	106 %100
10 - 19	8 %42.11	11 %57.89	19 %100
20 - 30	2 %40	3 %60	5 %100
المجموع	63 %48.46	67 %51.54	130 %100

نلاحظ أن أغلبية المبحوثين يرون أن الإدارة لا تقوم بتنفيذ اقتراحاتهم بنسبة 51.54% تدعمها فئة الأقدمية بين [20و30سنة] بنسبة 60% ، بالمقابل هناك 48.46% من الأساتذة يرون أن الإدارة تقوم بتنفيذ اقتراحاتهم تدعمهم فئة الأقدمية بين [1و9سنوات] بنسبة 50%.

إن تنفيذ اقتراحات المرؤوسين من بين المؤشرات القوية على ديمقراطية النمط القيادي المنتـــهج في أي منظمة، في حين نرى من خلال الجدول أن الأغلبية من المبحوثين صرحوا بأن الإدارة لا تقـــوم بتنفيذ اقتراحاتهم، فهناك من جهة مناقشة ديمقراطية لآراء الأساتذة لكن في نفس الوقت ليس هنـــاك تنفيذ لهذه الآراء.

نستطيع أن نستشف من هذا أن النمط القيادي المنتهج في هذه المؤسسات يتميز بالاستبداد، كون ديمقراطية مناقشة الآراء لا تعني شيئا إذا لم يتبعها تنفيذ لهذه الآراء، ثم إن المدير إذا كان ديمقراطيا فعلا فهذا يظهر أكثر على مستوى التطبيق والتنفيذ وليس على المستوى النظري المتمثل في الاجتماعـــات والمناقشات الشكلية والروتينية.

نلاحظ كذلك أن الغالبية من الذين يرون أن الإدارة لا تنفذ اقتراحاتهم هم من الأساتذة القدماء الذين لديهم أقدمية في المؤسسة تتراوح بين[20و30سنة]، وهذا كذلك مؤشر على استبداد الإدارة في هذه المؤسسات، فهؤلاء لهم خبرة وتجربة واسعة وقد توالى على مؤسستهم العديد مـــن المـــدراء ويستطيعون أن يميزوا جيدا بين المدير الديمقراطي فعلا والمدعي لذلك.

ومن جهة الإدارة نرى أن عملية تنفيذ الاقتراحات المقدمة ليست بالعملية الآلية السهلة، فهنـــاك قرارات ليست من صلاحيات المؤسسة بل من صلاحيات الوصاية(مديرية التربية) فهي خارجة عـــن نطاقها، وهناك اقتراحات لا تستطيع المؤسسة تنفيذها لغياب أو نقص الوسائل والإمكانات التي تتوفر عليها، في حين هناك جملة من الاقتراحات بإمكان الإدارة تطبيقها، إلا أنها تغـــض عنـــها الطـــرف وتتجاهلها، لأنها ترى فيها ربما مساسا وتجاوزا لسلطتها وتقليلا من هيبتها، أو ربما لكونها تتعـــارض مع توجهات المدير ورؤيته، لذا ينبغي أن يكون هناك وعي لدى الأساتذة بنطاق سلطة إدارة المؤسسة وصلاحياتها، ليمكنهم تقديم اقتراحات عملية تكون في حدود صلاحيات هذه الإدارة لكي لا تدعي عدم القدرة على تنفيذها.

وعليه فإن المشكلة كما رأينا لا تقع على مستوى اقتراحات الأساتذة بل على مـــستوى الإدارة وعدم التنفيذ، هذا ما يخلق انعداما للثقة بين الأساتذة و الإدارة ، ويجعل الأساتذة غير مهتمين بـــأمر هذه المجالس والاجتماعات ويقل إقبالهم عليها، كونهم يعرفون أن لا طائل من ورائها ما دامت أنها لا تضفي إلى تجسيد وتطبيق عملي لآرائهم.

الجدول رقم 13 : النمط القيادي الممارس من طرف المدير وعلاقته بالأقدمية في المؤسسة

النمط القيادي / الأقدمية في المؤسسة	النمط الاستبدادي	النمط الديمقراطي	النمط الفوضوي	المجموع
1 - 9	48 %45.28	39 %36.79	19 %17.92	106 %100
10 - 19	5 %26.32	10 %52.63	4 %21.05	19 %100
20 - 30	4 %80	0 %00	1 %20	5 %100
المجمــوع	57 %43.85	49 %37.69	24 %18.46	130 %100

من خلال معطيات هذا الجدول نلاحظ أن الاتجاه العام تمثله فئة الأساتذة الذين يرون أن النمط القيادي الممارس من طرف المدير هو النمط الاستبدادي بنسبة 43.85% تدعمها فئة الأساتذة الذين لديهم أقدمية في المؤسسة تتراوح بين [20و30سنة]بنسبة 80% ، في حين هناك نسبة 37.69% من المبحوثين يرون أن النمط القيادي السائد هو النمط الديمقراطي، تدعمها فئة الاقدمية بين [10و19سنة] بنسبة 52.63%، بينما البقية ويمثلون ما نسبته 18.46% فيرون أن النمط القيادي السائد هو النمط الفوضوي تدعمهم فئة الاقدمية بين [10و19سنة] بنسبة 21.05%.

يتميز النمط القيادي المنتهج من طرف المدراء في المؤسسات موضوع البحث بأنه استبدادي أوتوقراطي وهذا ما ذهبت إليه الأغلبية من المبحوثين، وتجسد استبداد المدراء كما رأينا سابقا في عدم رضا الأساتذة بالقرارات المتعلقة بالمنح والعقوبات، وتجسد كذلك في طبيعة العلاقة بين الأساتذة والإدارة من بعض النواحي، بالإضافة إلى عدم تطبيق الاقتراحات والآراء التي يتم تقديمها من طرف الأساتذة في مختلف الاجتماعات والمجالس، وهذه كلها دلائل تثبت تسلط المدراء في هذه المؤسسات.

ويمكن تفسير الاستبداد الممارس من طرف هؤلاء المدراء بجملة من العوامل من بينها، عدم مواكبة الإدارة للتطورات الحاصلة في ميدان التسيير الإداري، بسبب قلة معرفة المدراء للتقنيات الحديثة والتطورات الحاصلة في ميدان قيادة المنظمات، وقد يعود هذا لقلة مدة ونوعية التكوين الذي يتلقاه هؤلاء المدراء، بعد تأهيلهم من أستاذ إلى مدير.

كما أن هذا الاستبداد يعود كذلك إلى بقاء سير المدراء على الطريقة القديمة في الإدارة والتسيير التي تقوم على الأوامر والتعليمات، والتي تتجاهل نظرة المرؤوسين ورأيهم في ما يقومون بتنفيذه، فهذا النوع من المدراء يرى أن الأستاذ يختص بالتدريس فقط وليس بإمكانه أن يفيد الإدارة بأي شيء في تسيير المؤسسة فهذه مهمة المدير وحده، وهذا يعود إلى قلة الوعي لدى هؤلاء المدراء فالأستاذ وبحكم تعامله المباشر مع التلاميذ وإشرافه على كل النشاطات التربوية، فإن له دراية أكثر من أي شخص آخر بالصعوبات التي تعترض العملية التربوية وكيفية التغلب عليها.

أما من جهة المدراء ومن خلال المقابلات الحرة معهم، فيرون أن الاستبداد الذي يصف به الأساتذة المدراء، هو عبارة عن حكم سطحي غير دقيق، ويعللون ذلك بأن الكثير من القرارات لا يتم اتخاذها على مستوى المؤسسة، ولكنها مملاة وتتخذ من طرف الوصاية المتمثلة في (مديرية التربية) وأنهم ليسوا سوى منفذين لها، وبالتالي فهامش الحرية الممنوح لهم والصلاحيات المخولة لهم ليست بالحجم الذي يراه الأساتذة، وهناك مثال يجسد ذلك ويتمثل في كيفية صرف ميزانية المؤسسة والتي يتم تخصيص فصولها وتوزيعها من طرف الوصاية، وبالتالي فالإدارة ليس لها الحرية بالتصرف في هذه الميزانية إلا في إطار الفصول والمخصصات المحددة من طرف الوصاية.

الملاحظة الأخرى أن الغالبية ممن يرون أن النمط القيادي السائد في هذه المؤسسات هو النمط الاستبدادي، هم من الأساتذة الذين لديهم أقدمية كبيرة في المؤسسة والذين تتراوح أقدميتهم بين [20 و 30 سنة]، وهذا يعني أن هؤلاء الأساتذة الذين لديهم خبرة وإطلاع واسع بالمؤسسة ومشاكلها ويمكن الاستفادة من ملاحظاتهم واقتراحاتهم، لم يجدوا أذانا صاغية لهم وبأنهم مهمشون من طرف الإدارة لذا ينعتونها بالاستبداد والتسلط، الشيء الذي سيجعلهم يحجمون عن المبادرة وإسداء النصح للمدير ويقلل من انتمائهم للمؤسسة، ويجعلهم ينظرون إلى أن دورهم ينحصر في التدريس لا أكثر، غير مكترثين بوضع المؤسسة ولا بنتائجها.

الجدول رقم 14 : الرضا عن أسلوب القيادة المنتهج من طرف الإدارة وعلاقته بالجنس

الرضا عن أسلوب القيادة / الجنس	نعم	لا	المجموع
ذكـــور	33 %40.24	49 %59.76	82 %100
إناث	18 %37.50	30 %62.50	48 %100
المجمـــوع	51 %39.23	79 %60.77	130 %100

في الإجابة عن سؤال وجه للمبحوثين حول رضاهم عن أسلوب القيادة المنتهج من طرف المدراء كانت النتيجة كالتالي، 60.77% كانت إجابتهم بـــ لا، تدعمهم الإنـــاث بنـــسبة 62.50% بالمقابل هناك 39.23% من المبحوثين راضين عن أسلوب القيادة المنتهج، يدعمهم الذكور بنـــسبة 40.24%.

تشير الأرقام الموجودة في الجدول إلى أن الأغلبية من المبحوثين غير راضين عن أسلوب القيـــادة المنتهج من طرف المدراء في المؤسسات موضوع البحث، و أن الإناث غير راضيات أكثر من الذكور إن عدم رضا المبحوثين عن الأسلوب القيادي يعود وكما رأينا، إلى عدم رضاهم عن القرارات الـــتي تتخذها هذه الإدارة بخصوص المنح والعقوبات، وإلى عدم تنفيذ اقتراحاتهم، وإلى الطريقة التي يتم بها إدارة المؤسسة والتي تقوم على الاستبداد والتسلط، فعدم الرضا هذا هو نتيجة للاستبداد وانعكـــاس لممارسات الإدارة تجاه الأساتذة، فلوا كان سلوك الإدارة ديمقراطيا لأمكن أن نرى الرضا يسود غالبية الأساتذة.

وعليه فبعد ما رأينا أن عدم رضا الأساتذة بالنمط القيادي المنتهج هو نتيجة للعوامل المـــذكورة نقول أن عدم الرضا والذي هو حالة نفسية يشعر بها الأساتذة هو سبب في نفس الوقت، يؤدي إلى بروز العديد من المظاهر والسلوكات المشاهدة في الميدان، فعدم الرضا عن أسلوب القيادة قد يتطـــور مع مرور الوقت ليساهم في ظهور عدم الرضا عن العمل ككل، وهذا لما للإدارة من تأثير كـــبير في خلق الجو المناسب والمشجع على العمل والإقبال عليه، وفي تحفيز الأساتذة وتقوية انتمائهم للمؤسسة وحملهم على تبني أهدافها وجعلها أهدافا خاصة بهم، وفي هذا الصدد نذكر الدراسة التي قام بهـــا

"gallup" عام1986 والتي تناولت علاقة الرضا عن العمل لدى المعلمين بنمط الإدارة المدرسية السائد، إلى أنه كلما ساد النمط الديمقراطي للإدارة من قبل مديري المدارس وأيضا من قبل موجهي المواد المدرسية، كلما ازداد رضا المعلمين عن عملهم، وحينما يسود النمط الديكتاتوري في الإدارة المدرسية فإنه يقل رضا المعلمين[1] .

بالإضافة إلى هذا فإن عدم الرضا عن الأسلوب القيادي المنتهج، ينعكس على أداء الأستاذ ومردوده، ويقتل فيه روح المبادرة ومقاسمة الإدارة لمتاعبها ومشاكلها ويغرس فيه اللامبالاة، وهذا لأنه يعي بأن هذه الإدارة متسلطة ومتفردة برأيها لا يهمها رأي الأستاذ في النهاية، وبأن وظيفته تنحصر في إلقاء الدروس، وأنه غير معني بمساعدة ومشاركة الإدارة في تسيير مؤسسته.

وعليه فإن جعل الأستاذ عضوا رسميا في كل المجالس لا يضيف ولا يغيرا شيئا من الواقع، وإلا لماذا نرى هذا الأستاذ غير راض عن الأسلوب المنتهج في قيادة مؤسسته، كما أنه لا يمكننا أن ننتظر من هؤلاء المدراء المستبدين الذين لا ينال أسلوب قيادتهم رضا أغلب الأساتذة أن يفتحوا المجال لمساهمة ومشاركة الأساتذة في إدارة المؤسسة، وهذا ما سنتأكد منه لاحقا.

[1] - GALLUP:نقلا عن شكري سيد أحمد: الرضا عن عمل المعلمين ومعلمات الرياضيات، حوليات كلية التربية، العدد الثامن1991، ص 288 .

الجدول رقم 15: تأثير النمط القيادي على مشاركة الأساتذة في إدارة المؤسسة وعلاقته بالسن

تأثير النمط القيادي على المشاركة / فئة السن	نعم	لا	المجموع
20 - 29	25 %89.29	3 %10.71	28 %100
30 - 39	31 %73.81	11 %26.19	42 %100
40 - 49	42 %79.25	11 %20.75	53 %100
50 - 60	6 %85.71	1 %14.29	7 %100
المجمـــوع	104 %80	26 %20	130 %100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن الأغلبية من المبحوثين يرون أن النمط القيادي المنتهج يـؤثر على مدى مشاركة الأساتذة في إدارة المؤسسة بنسبة 80%، تدعمها فئة العمر بين [20و29سنة] بنسبة 89.29% ، أما بقية المبحوثين ونسبتهم 20% فيرون العكس، تدعمهم فئة العمـر بـين [30و39سنة] بنسبة 26.19%.

نستنتج إذا أن الغالبية العظمى من المبحوثين يرون أن النمط القيادي الذي يمارسه المدير يؤثر على مدى مشاركة الأساتذة في تسيير المؤسسة، فأسلوب القيادة المتبع عامل أساسي يحدد بدرجة كـبيرة مدى المشاركة، فعندما يكون النمط القيادي المنتهج في مؤسسة ما، أوتوقراطيا مستبدا فـإن هـذا سيتولد عنه حالة سلبية تتميز بوجود إختلالات عديدة على المستوى التربوي و الإداري، كانعـدام الثقة بين الأساتذة و الإدارة وغياب روح التعاون، اللامبالاة وعدم الاكتـراث بوضـع المؤسـسة ونتائجها، انعدام روح المبادرة و الإبداع والاكتفاء بتنفيذ الأوامر، مما يعـزز الركـون إلى الرتابـة والروتين، ويصبح الاتصال من جهة واحدة من أعلى إلى أسفل.

في حين أنه عندما يكون النمط القيادي المتبع في المؤسسة يتميز بكونه ديمقراطيا، فإن هذا سينتج عنه أثارا ايجابية متعددة منها، وجود نوع من الثقة والتعاون بين مختلف الفاعلين في المؤسسة، نمو روح

المبادرة والابتكار لدى المرؤوسين كون جهودهم تلقى الترحيب والتشجيع مـــن طـــرف الإدارة، مشاركة الإدارة ومقاسمتها لمشاكلها ومساعدتها بتقديم الاقتراحات العملية والسهر على تنفيذها، تبني الأساتذة لأهداف المؤسسة وجعلها أهدافا خاصة بهم.

كذلك نستطيع أن نستشف من إجابة المبحوثين الأهمية البالغة للمشاركة وما تعنيه لهم، وهو مـــا عكسته النسبة الكبيرة التي أجابة بنعم، فهؤلاء الأساتذة جلهم متحصلون على شـــهادات جامعيـــة (ليسانس، ومهندس) وبالتالي فمطالبهم لا تكون مثل مطالب المرؤوسين الذين ليس لهـــم مـــستوى دراسي عالي وتنحصر في المطالب المادية فقط، بل تتعداها إلى مطالب معنوية تتمثل في العمل علـــى إثبات الذات والحصول على التقدير، والمساهمة والمشاركة في إدارة المؤسسة.

بالإضافة إلى كون الكثير من القرارات التي تتخذها الإدارة تخص الأساتذة وتعنيهم، وبالتالي يرون أن من حقهم المشاركة في اتخاذها، فضلا عن أنهم عانوا كثيرا من القرارات الارتجالية الفردية المتسلطة التي يتخذها المدراء دون الأخذ بعين الاعتبار كل الظروف المحيطة والمتغيرات.

إن ضمان مشاركة الأساتذة في تسيير المؤسسة التربوية مرهون إلى حد كبير، بتوفر قيادة ديمقراطية تقوم على الإيمان بأن لمرؤوسيها قدرات وإمكانات تمكنهم من تقديم المزيد لإدارة المؤسسة، إضافة إلى تحديث طرق التسيير المتبعة في المؤسسات التربوية، وجعلها تواكب التحولات الحاصلة في مختلـــف الميادين.

ب- مؤشرات درجة الانجاز الفعلي لمشروع المؤسسة:

في هذا الجزء من البحث سنحاول التعرف على درجة الانجاز الفعلي لمشروع المؤسسة، من خلال جملة من المؤشرات التي نرى أنها ستساعدنا في الكشف عن المستوى الذي يتم فيه انجاز المشروع، هل على المستوى العملي والميداني عبر تحديد أهداف يتم الاجتماع والاتفاق عليها بصورة جماعية ومن ثم تجسيدها إلى نشاطات وعمليات يشارك في تنفيذها الجميع، أم أنه يبقى على مستوى الوثائق التي تعدها وترسلها الإدارة إلى الوصاية دون أن يكون فيه دور ومساهمة للفاعلين الأساسيين المعنيين به ألا وهم الأساتذة.

الجدول رقم 16 : المعرفة بمشروع المؤسسة وعلاقتها بالأقدمية العامة في التعليم

المعرفة بالمشروع / الأقدمية العامة	نعم	لا	المجموع
1 - 9	16 %32	34 %68	50 %100
10 - 19	15 %34.88	28 %65.12	43 %100
20 - 30	15 %40.54	22 %59.46	37 %100
المجمـــوع	46 %35.38	84 %64.62	130 %100

من خلال معطيات هذا الجدول الذي يوضح مدى معرفة المبحوثين بمشروع المؤسسة، تبين أن الأغلبية ليس لديهم أي معلومات عن مشروع المؤسسة بنسبة %64.62 تدعمها فئة الاقدمية بين [1و 9سنوات] بـــ %68، بالمقابل فإن بقية المبحوثين والذين صرحوا بأن لديهم معلومات عن مشروع المؤسسة تقدر نسبتهم بـــ %35.38 تدعمهم فئة الاقدمية بين [20و30سنة] بنسبة %40.54.

نستنتج إذا أن الاتجاه العام تمثله فئة الأساتذة الذين ليس لهم أي معلومات عن مشروع المؤسسة مع العلم أنه ومنذ منتصف التسعينات كانت هناك محاولات لإدراج مشروع المؤسسة ضمن الوسائل المساعدة والمحسنة لتسيير المؤسسات التربوية، حتى وإن لم يكن بصفة إجبارية وملزمة، أمَّا وقد أصبح

مشروع المؤسسة مفروضا بصفة رسمية وملزمة على جميع المؤسسات التربوية في كل المراحل التعليمية بما فيها المرحلة الثانوية خاصة منذ الموسم الدراسي 2007/2006 ، فهذا يدل على وجود خلـــل كبير.

ويمكن أن نفسر انعدام المعرفة بمشروع المؤسسة بغيـــاب دور الإدارة في التعريـــف بالمـــشروع وأهدافه والفاعلين المعنيين به وفي المنافع التي يمكن أن يحققها، يضاف إلى هذا أن الأستاذ بقي رهـــين النظرة القديمة لدور الأستاذ على أنه مجرد منفذ لسياسات الإدارة المدرسية، الشيء الذي يجعله يحجم عن الاهتمام والاطلاع عن المستجدات في الإدارة والتسيير، كما أن انعدام معرفة الأساتذة بمـــشروع المؤسسة يبرز دور مفتشي المواد، المسؤولون عن التكوين المتواصل للأستاذ من خلال الأيام الدراسية والملتقيات الدورية التي ينظمونها، وإغفالها للتعريف بما يحدث من تطـــورات ومـــستجدات في إدارة المؤسسة التربوية وعلاقة الأستاذ بهذه الإدارة، وبقائها مقتصرة على الأمور التربوية والبيداغوجية.

إن مسألة الجهل بالمشروع هي مسؤولية متقاسمة بين الأستاذ والإدارة، فإما أن يكـــون مـــصدر المعلومات عن مشروع المؤسسة ذاتي من خلال مطالعات وبحث واستفسارات الأستاذ، وهذا أمـــر نستبعده كون جل اهتمام الأستاذ ينصب نحو المستجدات في المادة التي يقوم بتدريـــسها والوســـائل والطرق البيداغوجية التي تمكنه من تحسين أدائه والرفع من نسبة النجاح بين تلاميذه، وهناك مـــصدر موضوعي خارجي وهو الإدارة، خاصة وأنها ملزمة وفي إطار مشروع المؤســـسة بعقـــد لقـــاءات واجتماعات من أجل التحسيس والتوعية بمشروع المؤسسة لإقناع الأساتذة وبقية أعضاء الجماعـــة التربوية بالمشاركة فيه.

ونلاحظ كذالك حسب الجدول، أن غالبية الذين يجهلون مشروع المؤسسة هم من فئة الاقدميـــة بين [1و 9 سنوات]، وهذا يمكن فهمه على أن الأساتذة الجدد والذين ليس لهم أقدمية كبيرة غـــير مهتمين بالجوانب الإدارية وما يتعلق بها، ويمكن تفسير هذا بقلة الخبرة الشيء الذي يجعل هؤلاء يرون أن لا أهمية للاطلاع والاهتمام بما يجري في الإدارة من تطورات كون هذا لا يؤثر عليهم، أما الغالبية من الذين صرحوا بتوفرهم على معلومات عن المشروع فهم من الذين لهم أقدمية كبيرة تتـــراوح بين[20و30سنة]، وهو ما يعكس اهتمام هذه الفئة ليس بالتدريس فقط بـــل كـــذلك بالجوانـــب الإدارية لما لها من تأثير على عمل الأستاذ والحياة العامة بالمؤسسة، وهذا يتم إدراكـــه بعـــد العمـــل لسنوات طويلة.

وعليه فقد رأينا أن الأغلبية من أساتذة المؤسسات المدروسة ليس لديهم أي معلومات عن مشروع المؤسسة وكل ما يتعلق به، فهل بادرت الإدارة في هذه المؤسسات إلى تنظيم لقاءات واجتماعـــات لتعريف الأساتذة بمشروع المؤسسة وحثهم على المشاركة فيه؟ هذا ما سيبينه الجدول القادم.

الجدول رقم 17 : عقد لقاءات بالمؤسسة للحث على المشاركة في مشروع المؤسسة وعلاقتها بالوضعية الإدارية

عقد اللقاءات / الوضعية الإدارية	نعم	لا	المجموع
مرســــم	24 %23.30	79 %76.70	103 %100
متـــربص	2 %33.33	4 %66.67	6 %100
متعـــاقــد	8 %38.10	13 %61.90	21 %100
المجموع	34 %26.15	96 %73.85	130 %100

نلاحظ من خلال هذا الجدول الذي يوضح رأي المبحوثين حول انعقاد لقاءات لتشجيعهم على المشاركة في مشروع المؤسسة، أن الغالبية العظمى منهم كانت إجابتـــهم لا بنـــسبة 73.85% تدعمها فئة الأساتذة المرسمين بنسبة 76.70% ، بالمقابل فإن الذين كانت إجابتهم بالإيجاب تقدر نسبتهم بـــ 26.15% تدعمها فئة المتعاقدين بنسبة 38.10%.

إن مرحلة التحسيس والتوعية هي من أهم المراحل في تحضير وانجاز مشروع المؤســـسة، كونهـــا المرحلة الأولى في بناءِه، وتسمح بتعريف أعضاء الجماعة التربوية بهذه التقنيـــة الحديثـــة في التـــسيير وشرحها لهم وعرض المزايا الايجابية لها، لإقناع هؤلاء الأعضاء بالانخراط فيـــه، وتتجـــسد مرحلـــة التحسيس والتوعية بعقد لقاءات واجتماعات كما هو وارد في النصوص التشريعية المنظمة لمـــشروع المؤسسة، إلا أننا نرى حسب الجدول أن الغالبية العظمى من الأساتذة صرحوا بأنه لم يتم عقـــد أي لقاءات لتشجيعهم وحثهم على المشاركة في المشروع.

ويمكن تفسير عدم قيام الإدارة بعقد هذه اللقاءات مع الأساتذة، بكونها لا تريد تفعيلا وتنـــشيطا لمشروع المؤسسة فعليا على أرض الواقع عبر نشاطات وإجراءات كمثل عقد هذه الاجتماعات، لأن

هذا سينجر عنه مشاركة للأساتذة في تقديم اقتراحات ومتابعة تنفيذها وتقييمها بنفسهم، الشيء الذي تعتبره الإدارة في نظرها بأنه ليس مساعدة لها من الأساتذة ووقوف إلى جانبها بل تدخلا في مهامها وصلاحياتها وتجاوزا لسلطتها.

بالإضافة إلى هذا فإن احتكار المعلومات وحيازتها هو عنصر من عناصر السلطة، وبالتالي فإن ترك الأستاذ لا يعرف شيئا عن مشروع المؤسسة ودوره الرسمي والرئيسي فيه والذي تخوله له المناشير الوزارية، يقطع الطريق أمام مطالبته بأن يكون شريكا للإدارة في تسييرها للحياة العامة للمؤسسة.

نلاحظ كذلك من خلال الجدول أن الأغلبية من الذين صرحوا بعدم عقد لقاءات بالمؤسسة هم من الأساتذة المرسمين، في حين أن النسبة الكبيرة من الذين صرحوا بأنه تم عقد لقاءات بالمؤسسة هم من المتعاقدين، فإن هذا يفسر ربما بكون هؤلاء يعملون منذ فترة قصيرة بالمؤسسة ومدة عقودهم جد محدودة، وبالتالي فإن تجربتهم قصيرة ما يجعلهم يعتبرون ربما أن الجلسات التنسيقية الدورية، وجلسات اللجنة البيداغوجية والتربوية على مستوى المؤسسة، هي لقاءات من أجل مشروع المؤسسة، الشيء الذي لا نجده عند الأساتذة المرسمين والذين يميزون جيدا بين مختلف المجالس واللقاءات.

إن بقاء نظرة المدراء إلى أن هذه التقنيات المساعدة في التسيير والمساهمة في مشاركة المرؤوسين في اتخاذ القرارات وخلق جو قيادي ديمقراطي كمشروع المؤسسة، هي تقليص لصلاحيات الإدارة وتدخل في صلاحياتها وخلق فوضى في عملية القيادة، يفسر رفض القيام بمثل هذه اللقاءات، كما أن هؤلاء المدراء وحسب المقابلات الحرة معهم يلقون باللائمة على الأساتذة في عدم عقد مثل هذه اللقاءات ويتحججون بأن الأساتذة الذين لا يحضرون إلى مجالس رسمية ومهمة، لا يمكن أن يحضروا إلى لقاءات تنظمها الإدارة خارج أوقات العمل لتقنعهم بالتطوع والانخراط في مشروع المؤسسة.

وأخيرا نرى أن مشكلة عدم معرفة أغلبية الأساتذة لمشروع المؤسسة، وعدم تنظيم لقاءات لتعريف الأساتذة به وحثهم على الانخراط فيه، توجد على مستوى إدارة المؤسسة التربوية وليس على مستوى الأساتذة، فالإدارة تتوفر على العديد من الوسائل تمكنها من التواصل وإعلام الأساتذة إذا توفرت الإرادة والنية الصادقة لذالك.

إن انعدم المعرفة بمشروع المؤسسة لدى الغالبية من الأساتذة، سيتولد عنه بالضرورة اللامبالاة وعدم المشاركة فيه، كما أنه يبين وجود قطيعة بين الأستاذ والإدارة من خلال جهله بما يحدث فيها من تطورات ومستجدات تعنيه وتؤثر في علاقته معها.

الجدول رقم 18 : المشاركة في صياغة وثيقة المشروع وعلاقتها بالسن

المشاركة في الصياغة / فئة السن	نعم	لا	المجموع
20 - 29	3 %10.71	25 %89.29	28 %100
30 - 39	3 %7.14	39 %92.86	42 %100
40 - 49	3 %5.66	50 %94.34	53 %100
50 - 60	1 %14.29	6 %85.71	7 %100
المجموع	10 %7.69	120 %92.31	130 %100

نلاحظ من خلال معطيات هذا الجدول أن الأغلبية الساحقة من المبحوثين لم يشاركوا في إعداد وصياغة وثيقة مشروع المؤسسة بنسبة 92.31% تدعمها نسبة 94.34% من فئة السن بين [40و49سنة]، بالمقابل فإن بقية المبحوثين والمقدر نسبتهم بـ 7.69% صرحوا بأنهم شاركوا في صياغة الوثيقة تدعمهم فئة العمر بين[50و60سنة] بنسبة 14.29%.

إذا نستنتج أن الغالبية العظمى من الأساتذة لم يشاركوا في إعداد وصياغة وثيقة مشروع المؤسسة وهذا دليل قوي على أن المشروع لا يتم انجازه فعليا من طرف كل الفاعلين المعنيين به، وإلا فكيف يمكن أن نفسر غياب أغلبية الأساتذة في مرحلة مهمة من مراحل إعداد المشروع، فهذه الوثيقة هي الخطة الرسمية للمشروع وتتضمن الأهداف العامة والإجرائية التي تم الاتفاق عليها، والنشاطات والعمليات المبرمجة وآجالها والمعنيون بتنفيذها، بالإضافة إلى تحديد وسائل ووقت تقويم هذه النشاطات.

يمكن أن نفسر غياب مشاركة الأساتذة في إعداد وصياغة وثيقة المشروع بأنه نتيجة طبيعية ومنطقية لجهل هؤلاء لفكرة مشروع المؤسسة، والى عدم حث الإدارة وتشجيعها لهم على الانخراط في هذه الخطة، وكذلك يعود إلى تفرد الإدارة وتسلطها في تسيير المؤسسة كونها كما رأينا لا تشرك الأساتذة في إعداد وثيقة المشروع.

كما نخلص إلى أن هناك شرخ كبير بين النظرية والتطبيق فيما يتعلق بمشروع المؤسسة، فكيف ننتظر من أستاذ لا يعرف حتى ما هو مشروع المؤسسة و لم يتلقى أي برامج إعلامية تعرفه به، أن

يسهم فيه ويكون عضوا فاعلا في تنشيطه، إن الإدارة كان بإمكانها إخلاء مسؤوليتها وهذا بتنشيط فعاليات مختلفة للتعريف بمشروع المؤسسة وتشجيع المشاركة فيه لكي لا يبقى أي عذرا للأساتذة، أما وأن الإدارة لا تقوم بما هو واجب عليها في هذا الميدان فإن مسؤولية عدم مشاركة الأساتذة في مشروع المؤسسة تقع على عاتقها.

نستطيع كذلك أن نجزم مسبقا بأن مشروع المؤسسة عند تقديمه لمجلس التوجيه والتسيير، وهذا إن كان يتم فعلا تقديمه كما تنص على ذالك المناشير الوزارية المنظمة لمشروع المؤسسة، فلن يتم تبنيه من طرف الأساتذة والموافقة عليه، وهذا كونهم لم يساهموا في إعداده ولا يمثل وجهة نظرهم، وكذالك لن ينخرطوا في مشروع مؤسسة لم يشاركوا في بنائه.

الجدول رقم 19 : تزكية مشروع المؤسسة من طرف مجلس التوجيه والتسيير وعلاقتها بالأقدمية في المؤسسة

تزكية المشروع / الأقدمية في المؤسسة	نعم	لا	المجموع
1 - 9	16 %15.09	90 %84.91	106 %100
10 - 19	1 %5.26	18 %94.74	19 %100
20 - 30	2 %40	3 %60	5 %100
المجموع	19 %14.62	111 %85.38	130 %100

من خلال معطيات هذا الجدول الذي يوضح رأي المبحوثين حول تزكية وتبني مشروع المؤسسة من طرف مجلس التوجيه والتسيير، نلاحظ أن الأغلبية منهم صرحوا بأنه لم يتم تزكية المشروع من طرف المجلس بنسبة 85.38% تدعمها فئة الأقدمية بين [10و19سنة] بنسبة 94.74% ، أما بقية المبحوثين فأجابوا بنعم ونسبتهم 14.62% تدعمهم فئة الأقدمية بين [20و30سنة] بنسبة 40%.

نستنتج إذا بأن ليس هناك التزام بمنهجية إعداد مشروع المؤسسة، فأغلبية الأساتذة صرحوا بأن وثيقة المشروع لم يتم عرضها والمصادقة عليها من طرف مجلس التوجيه والتسيير، خاصة وأن ممثلي الأساتذة هم من بين الأعضاء الرسميين في هذا المجلس المهم، والذي تتعدد مهامه من البت في ميزانية المؤسسة وعقد الصفقات إلى تسوية الخلافات المرتبطة بالحياة المدرسية وكذلك تبني مشروع المؤسسة والمصادقة عليه.

نستطيع أن نفهم مما سبق أن الإدارة تتحاشى ولا تريد إشراك الأساتذة وبقية أعضاء الجماعة التربوية ليس فقط في مشروع المؤسسة بل وفي تسيير الحياة العامة داخل المؤسسة، بحكم أنها إدارة مستبدة ومتسلطة وهذا ما تحققنا منه سابقا، كذلك نستطيع أن نفسر عدم عرض المشروع على مجلس التوجيه والتسيير وتبنيه، بخوف الإدارة من رفض أعضاء المجلس لوثيقة المشروع كونهم وببساطة لم يشاركوا في إعدادها ولا تعبر عن إرادتهم ورأيهم، هذا إذا افترضنا أن الإدارة وبصفة منفردة قامت بتحضير مشروع مؤسسة تمت صياغته وكتابته ولا ينتظر سوى المصادقة عليه، من جهة أخرى ولنكون واقعيين أكثر فإن عدم تزكية مشروع المؤسسة من طرف مجلس التوجيه والتسيير هي نتيجة طبيعية ومنطقية، كون المراحل التي تسبق هذه المرحلة من إعلام وعقد جلسات لتشخيص أوضاع المؤسسة وانجاز وثيقة مكتوبة للمشروع لم يتم القيام بها، إذا فكيف يتم تزكية وتبني شيء غير موجود.

إن التغييب والإهمال لدور مجلس التوجيه والتسيير من طرف الإدارة، ليس فقط في المناقشة والمصادقة على وثيقة مشروع المؤسسة فحسب، بل وكذلك في بقية الأمور التي أسس المجلس من أجل معالجتها فحسب المقابلات الحرة التي كانت لنا مع الأساتذة، فإن هذا المجلس من مهامه إبداء رأيه في التنظيم العام للمؤسسة وتقديم اقتراحات لتحسين ظروف العمل والبت في المسائل القضائية وهذا بتسوية الخلافات المرتبطة بالحياة داخل المؤسسة، وينعقد ثلاث مرات في السنة على الأقل ويمكن انعقاده استثنائيا إذا استدعت الحاجة ذالك، إلا أن هذا المجلس لا يتم عقده إلا إذا كان هناك شيء تريد الإدارة تمريره عن طريق المجلس كإبرام صفقة مع طرف معين، ولا ينعقد من أجل معالجة قضايا تتعلق بتحسين ظروف العمل مثلا، وهذا طبيعي بالنسبة لإدارة رأينا أنها تتميز بالاستبداد وأحادية النظرة.

بعد كل هذا نستطيع أن نخلص إلى أن هناك فارقا شاسعا بين المنهجية الرسمية المقررة في المناشير الوزارية المنظمة لإعداد وبناء مشروع المؤسسة، وبين الوضعية الواقعية لتطبيق المشروع، وبأنه لن

تكون هناك مشاريع مؤسسة حقيقية وفعلية تعكس إرادة المرؤوسين وتساهم في حل مشاكل مؤسستهم بالتعاون مع الإدارة، بل سنكون أمام مشاريع تنجز على مستوى الوثائق فقط وهذا لكون الوصاية طلبت ذلك.

الجدول رقم 20 : المشاركة في تنفيذ مشروع المؤسسة وعلاقتها بالأقدمية في المؤسسة

المشاركة في التنفيذ / الأقدمية في المؤسسة	نعم	لا					المجموع الكلي
		كثافة العمل	لا يوجد مقابل مادي	لا يوجد مشروع	أخرى	المجموع الجزئي	
1 - 9	8 %7.55	23 %23.47	6 %6.12	68 %69.39	1 %1.02	98 %92.45	106 %100
10 - 19	2 %10.53	3 %17.65	3 %17.65	10 %58.82	1 %5.88	17 %89.47	19 %100
20 - 30	1 %20	0 %00	1 %25	3 %75	0 %00	4 %80	5 %100
المجموع	11 %8.46	26 %21.85	10 %8.40	81 %68.07	2 %1.68	119 %91.54	130 %100

نلاحظ أن الأغلبية الساحقة من المبحوثين لا يشاركون في تنفيذ مشروع المؤسسة بنسبة 91.54%، تدعمها نسبة 92.45% من فئة الأقدمية بين [1و9سنوات]، في المقابل فإن بقية المبحوثين الذين صرحوا بأنهم يشاركون في التنفيذ نسبتهم 8.46% تدعمهم فئة الأقدمية بين [20و30سنة] بنسبة20%.

وبالنسبة لأغلبية المبحوثين الذين صرحوا بأنهم لا يشاركون في تنفيذ المشروع، نلاحظ أن 68.07% منهم لا يشاركون في التنفيذ لأنه لا يوجد هناك مشروع حقيقي بالمؤسسة، في حين يرى 21.85% منهم أن السبب يعود لكثافة العمل والحجم الساعي، بينما 8.40% منهم فيرجعون ذلك لانعدام المقابل المادي، وأخيرا 1.68% يرجعونه لأسباب أخرى.

إن مرحلة التنفيذ هي مرحلة حاسمة ومهمة في انجاز مشروع المؤسسة، فهنا يتم الانتقال من الجانب النظري من المشروع والمتمثل في تشخيص المشاكل ووضع الحلول والأهداف، إلى ترجمة هذه الحلول والأهداف وتجسيدها على شكل أنشطة وعمليات يكلف بها الأعضاء المنخرطون في المشروع لكننا نجد أن الأغلبية الساحقة من الأساتذة لا يشاركون في هذه المرحلة المهمة من انجاز المشروع وهذا مرة أخرى مؤشر قوي على أن مشروع المؤسسة، تبقى درجة انجازه الفعلي منعدمة على

مستوى الواقع، بخلاف ما تُطلعنا عليه الوثائق، خاصة وأنه كما عرضنا سابقا أن مشروع المؤسسة مفروض على كل المؤسسات التربوية في كل المراحل التعليمية، وهناك لجنة ولآئية تشرف على دراسة المشاريع المقترحة من المؤسسات التربوية وتصادق عليها وتتابعها، وأنه يتم فعلا تقديم الوثائق الخاصة بمشروع المؤسسة إلى هذه اللجنة، وهذا حسب رئيس هذه اللجنة الذي قابلناه، برغم التحفظات على نوعية ومنهجية هذه المشاريع المقدمة.

نسجل كذلك حسب الجدول أن الأغلبية من الأساتذة الذين لا يشاركون في تنفيذ مشروع المؤسسة، يرجعون السبب الرئيسي لذلك إلى عدم وجود مشروع مؤسسة حقيقي، هذا ما يجعل مسؤولية عدم مشاركة الأساتذة في مشروع المؤسسة تقع على عاتق الإدارة، التي لا تبادر بإعداد مشاريع مؤسسة على الرغم من إلزاميتها، ويمكن أن نفسر هذا من جهة بالظروف الواقعية الصعبة التي تعيشها الإدارة التربوية من نقص في التأطير الإداري، فحسب المقابلات الحرة التي كانت لنا مع بعض المدراء، فإن حجم الأعمال الإدارية يفوق بكثير إمكانات الطاقم الإداري، خاصة وأن هناك نقص فادح في المناصب الإدارية والتركيز كله على فتح المناصب التربوية الشيء الذي يؤثر على عمل المدير ويجعله لا يستطيع القيام والتحكم بعدة مهام رئيسية، ويجعل مشروع المؤسسة وما يتطلبه من نشاطات مختلفة كعقد اجتماعات دورية و القيام بجمع معطيات وغيرها عبئا إضافيا على كاهل الإدارة.

يضاف إلى هذا أن هؤلاء المدراء في الأساس كلهم أساتذة تم تأهيلهم إلى مدراء عن طريق مسابقة ومدة تكوينهم محدودة، لا يمكنهم أن يلموا فيها بكل ما يحتاجه المدير العصري من تقنيات تساعده على حسن التسيير والتدبير، لذا نجد أنهم ملمون جيدا بالأمور التربوية ويتحكمون فيها، بينما بالنسبة للأمور الإدارية كتقنيات إدارة الاجتماعات وطرق الاتصال والتأثير على المرؤوسين وغيرها من أدوات التسيير الفعال، فإنهم لا يعرفون عنها الكثير ولا يتحكمون بها.

فعلا إن مشروع المؤسسة هو تقنية وأداة لتحسين تسيير المؤسسة التربوية وحل مشاكلها، إلا أنه لم يتم فيها مراعاة المحيط العام والظروف الموضوعية التي تعيشها المؤسسة التربوية في بلادنا، كنوعية تكوين المدراء، ونمط التسيير السائد في هذه المؤسسات والذي يتميز بالركود والرتابة ويطغى عليه الطابع الاستبدادي، فضلا عن مشكل قلة التأطير الإداري في المؤسسات التربوية.

الجدول رقم 21 : مدى التقدم في انجاز المشروع وعلاقته بالجنس

درجة الانجاز / الجنس	كبيرة جدا	متوسطة	قليلة	منعدمة	المجموع
ذكـــور	3 %3.66	21 %25.61	10 %12.20	48 %58.54	82 %100
إناث	2 %4.17	7 %14.58	2 %4.17	37 %77.08	48 %100
المجموع	5 %3.85	28 %21.54	12 %9.23	85 %65.38	130 %100

في سؤال مباشر حول مدى التقدم في انجاز مشروع المؤسسة، كانت إجابة المبحوثين كالتـــالي 65.38% صرحوا بأن درجة انجاز المشروع في مؤسستهم منعدمة، تـــدعمهم الإنـــاث بنـــسبة 77.08%، و 21.54% صرحوا بأنها متوسطة يدعمهم الذكور بنسبة 25.61%، في حين هناك نسبة 9.23% يرون أنها قليلة يدعمها الذكور بنسبة 12.20% ، وأخيرا 3.85% يرون أنهـــا كبيرة جدا.

نستنتج إذا أن الاتجاه العام للأساتذة يذهب إلى أن درجة انجاز المشروع في مؤسساتهم منعدمـــة تماما، وهذا يعني بأن ليس هناك مشاريع مؤسسة يتم تطبيقها على أرض الواقع، على الرغم من تقديم كل المؤسسات للوثائق الخاصة بالمشاريع التي اختارتها وستسير في تنفيذها، إلى اللجنة الولائية المكلفة بدراسة ومتابعة مشاريع المؤسسة.

ويمكن أن نفسر انعدام وجود مشاريع المؤسسة على أرض الواقع ووجودها على مستوى الوثائق فقط، أولا بأن العملية كان لابد أن تبدأ بإقناع المدراء وحملهم على تبني هذه المقاربـــة الجديـــدة في التسيير والتدبير في البدء، ليقوموا هم فيما بعد بالتنشيط والإشراف على مشاريع المؤسسة، كون مدير الثانوية هو رئيس المشروع والمشرف عليه، ثانيا يضاف إلى هذا غياب تكوين المـــدراء في مـــشروع المؤسسة من خلال الأيام الدراسية والملتقيات التي تعرفهم بهذه التقنية، وإن حدث فإنها محدودة جـــدا من حيث الوقت والمحتوى، فمن خلال المقابلات الحرة مع العديد من المدراء صرحوا بأنهم حتى هـــم لا يعرفون الكثير عن مشروع المؤسسة ومعلوماتهم عنه سطحية وعامة، وليست بالتي تجعلهم يدعون التحكم فيه، هذا ما يجعلنا نفهم الواقع الذي وصل إليه تجسيد المشروع.

ويمكن أن نضيف لهذه الأسباب غياب المتابعة الميدانية للمشاريع من طرف اللجنة الولائية لمشروع المؤسسة، والتي من مهامها السهر على تطبيق العمل بمشروع المؤسسة ومتابعته، لكن هذه المتابعة تبقى للوثائق المقدمة من طرف المدراء فقط، ولا تتعدى إلى المتابعة الميدانية عن طريق المفتشين ولجان المراقبة الشيء الذي يمنح الفرصة للمدراء بالاكتفاء بتقديم وثائق تعكس الوضعية الايجابية عن المشروع.

ويمكن كذلك أن نفسر نسبة 21.54% من الأساتذة الذين يرون أن درجة انجاز المشروع في مؤسستهم متوسطة، بأن هناك أنشطة إضافية يقوم بها الأساتذة، اعتبروها بأنها تدخل ضمن أنشطة المشروع، كالساعات الإضافية لدعم أقسام الامتحان والاستدراك لفئة المعدلات المتدنية، فهذه النشاطات يمكن أن تكون جزء من مشروع ذو طابع تربوي يهدف إلى رفع نسبة النجاح مثلا، لكن ما نلاحظه في الواقع أن ساعات الدعم الإضافية تدخل في إطار إكمال الأستاذ لنصابه القانوني والمقدر بـ18ساعة بالنسبة للذين لم يتجاوزا هذا النصاب، أما الذين يدرسون هذه الساعات الإضافية فوق نصابهم فإنهم يتلقون عليها مقابل مادي من طرف مديرية التربية وأحيانا من طرف المجلس ألولائي للرفع من نسبة النجاح في الباكالوريا في الولاية، في حين رأينا أن الأعمال والنشاطات التي تدخل في إطار مشروع المؤسسة هي مبادرات شخصية وإضافية بدون مقابل يقدمها أعضاء الجماعة التربوية لتحسين وضع مؤسستهم.

يضاف إلى هذا أن هناك تناقض واضح لدى هؤلاء الفئة إذا كانوا يرون فعلا أن درجة انجاز المشروع في مؤسستهم متوسطة، فكما رأينا سابقا الأغلبية الساحقة من المبحوثين لم شاركوا في صياغة وثيقة المشروع والتي لم يتم تقديمها إلى مجلس التوجيه والتسيير للمناقشة والمصادقة، فكيف تظهر فجأة أنشطة على أنها تدخل في إطار انجاز المشروع.

سيبقى تنفيذ وانجاز مشروع المؤسسة على مستوى الوثائق فقط، دون أن يكون له صدى في الميدان، مادام لا يأخذ في الحسبان الظروف الموضوعية للمؤسسة التربوية في بلادنا وثقافة المرؤوسين والقادة الإداريين في الفترة الحالية، فنجاح تقنية مشروع المؤسسة في بلدان أخرى لا يعني نجاحها بالضرورة في بلادنا، فهناك إذا فارق واضح بين النموذج النظري المثالي لمشروع المؤسسة الذي تتصوره الوزارة، والظروف الموضوعية للمؤسسة التربوية.

IV- استنتاج الفرضية الجزئية الأولى:

بعدما تطرقنا في هذا المحور إلى مجموعة من المؤشرات التي حاولنا من خلالها، أن نتعرف بشكل دقيق على الأسلوب القيادي المنتهج في المؤسسات موضوع البحث، وكذا الاستعانة بجملة من المؤشرات التي رأينا أنها تكشف وتعرض درجة الانجاز الفعلية في الواقع لمشروع المؤسسة، يمكن أن نستخلص الأفكار التالية.

نجد أن أغلبية المبحوثين غير راضيين عن القرارات المتعلقة بالمنح والعقوبات في مؤسستهم، كما يشيرون إلى غياب المعايير الموضوعية فيها، وأن أغلبية الأساتذة علاقتهم بالإدارة متوسطة فلا هي بالسيئة ولاهي بالجيدة، أما عن الاجتماعات التي يتم انعقادها في المؤسسة فيقرون بأن مناقشة الآراء فيها والاقتراحات تتم بطريقة ديمقراطية، في نفس الوقت نجد بأن أغلبية هؤلاء المبحوثين في المؤسسات موضوع البحث، ترى بأنه لا يتم تنفيذ هذه الاقتراحات وأخذها على محمل الجد، أما فيما يتعلق بالنمط القيادي الذي يسود في مؤسساتهم فيذهب الاتجاه العام منهم إلى أنه نمط قيادي مستبد متسلط ومتفرد بآرائه، وهذا ما جعل الأغلبية منهم غير راضيين عن هذا الأسلوب في قيادة وتسيير مؤسساتهم وبأن هذا النمط القيادي المعتمد سيؤثر على مدى مشاركة الأستاذ في إدارة مؤسسته.

أما بالنسبة لدرجة الانجاز الفعلي لمشروع المؤسسة، فتوصلنا إلى أن أغلبية الأساتذة ليس لديهم أي فكرة أو معلومات عن مشروع المؤسسة، كما أنه لم يتم عقد لقاءات لتعريفهم بمشروع المؤسسة وحثهم على المشاركة فيه، وفيما يخص وثيقة مشروع المؤسسة فإن الأغلبية الساحقة من الأساتذة صرحوا بأنهم لم يشاركوا في إعدادها وصياغتها، بالإضافة إلى أنه لم تتم المصادقة على هذه الوثيقة وتزكيتها من طرف مجلس التوجيه والتسيير، كذلك فإن الغالبية العظمى من الأساتذة لم يشاركوا في تنفيذ مشروع المؤسسة وقد ارجعوا ذلك بنسبة كبيرة إلى أنه لا يوجد مشروع حقيقي في مؤسساتهم كما أن درجة التقدم في انجاز المشروع في مؤسساتهم منعدمة تماما.

هذا يجعلنا نخلص إلى القول بأن المؤشرات الدالة على أن النمط القيادي المتبع هو النمط الاستبدادي كانت أكثر، وعليه نستطيع القول بأن أسلوب القيادة المعتمد في المؤسسات موضوع الدراسة هو أسلوب يتميز بأنه أوتوقراطيا استبداديا وليس ديمقراطيا، وهو ما يشكل عائقا أمام مشاركة المرؤوسين في إدارة وتسيير مؤسستهم ويحد من مبادراتهم، الشيء الذي يؤثر سلبا على مشروع المؤسسة كونه مقاربة تقوم على القيادة بالمشاركة وفتح المجال أمام مبادرات المرؤوسين وجعلهم مساهمين في اتخاذ القرارات وتنفيذها.

نخلص كذلك إلى أن كل المؤشرات التي تم فحصها دلة على أن مشروع المؤسسة لا يتم انجـــازه فعليا على أرض الواقع، من خلال القيام بأنشطة وعمليات يساهم فيها الأساتذة وبقية أعضاء الجماعة التربوية، بل إنه ينجز فقط على مستوى الوثائق من طرف الإدارة وحدها دون أن يتعدى إلى الميدان الشيء الذي يجعلنا نصل إلى النتيجة التالية، وهي أن غياب القيادة الديمقراطية وسيطرة النمط القيادي الاستبدادي، قد أثر على درجة الانجاز الفعلي لمشروع المؤسسة، وبالتالي تحقـــق الفرضـــية الجزئيـــة الأولى.

I-سياسة الاتصال المتبعة وتأثيرها على درجة الانجاز الفعلي لمشروع المؤسسة:

يعتبر الاتصال عنصرا أساسيا يتخلل جميع العمليات الإدارية، نتيجة للتفاعل الحاصل بين جميع الأفراد في المنظمة والذي يقتضي وجود سياسة اتصال فعالة تضمن تبليغ المعلومات والأوامر والمطالب إلى الجهات المعنية، لذا سنحاول في هذا الجزء من البحث التعرف على معالم سياسة الاتصال التي تنتهجها الإدارة في المؤسسات المدروسة وما يميزها، وانعكاس هذه السياسة على درجة الانجاز الفعلي لمشروع المؤسسة وهذا بالاعتماد على مجموعة من المؤشرات.

الجدول رقم 22 : الطريقة المستعملة في الاتصال بالأساتذة داخل المؤسسة وعلاقتها بالجنس

طريقة الاتصال / الجنس	شفهية	كتابية	المجموع
ذكـــور	39 %47.56	43 %52.44	82 %100
إناث	21 %43.75	27 %56.25	48 %100
المجموع	60 %46.15	70 %53.85	130 %100

نلاحظ من خلال معطيات هذا الجدول الذي يوضح رأي المبحوثين حول الوسيلة المستعملة للاتصال بهم داخل المؤسسة التربوية، أن الأغلبية منهم يصرحون بأن وسائل الاتصال بهم هي الوسائل المكتوبة بنسبة 53.85% تدعمها الإناث بنسبة 56.25% ، بالمقابل فإن الذين يرون بأن الوسائل المستعملة للاتصال بهم هي الوسائل الشفهية بلغت نسبتهم 46.15% يدعمهم الذكور بنسبة 47.56%.

نستنتج إذا أن الاتجاه العام تمثله فئة الأساتذة الذين صرحوا بأن الإدارة تستخدم الوسائل المكتوبة للاتصال بهم، وتتنوع هذه الوسائل المكتوبة فنجد منها مثلا الإعلانات والملصقات التي يتم تعليقها في قاعة الأساتذة، بالإضافة إلى المناشير والمطبوعات المختلفة.

والملاحظ أن هذه الوسائل المكتوبة تتميز بكون المعلومات الموجودة فيها مدونة، مما يسهل الرجوع إليها في أي وقت، كما أنه يمكن توزيعها على جميع أفراد المنظمة وقراءها، مما يسهل في نقل المعلومات المراد تبليغها على نطاق واسع وفي وقت محدود.

ويمكن أن نفهم كيف أن وسائل الاتصال السائدة في المؤسسات موضوع البحث هي الوسائل المكتوبة، من كون هذه المؤسسات تربوية، وأن الأساتذة فيها جميعهم لهم مستويات تعليمية عالية، مما يجعل التعامل معهم بالوسائل المكتوبة يوفر وقتا وجهدا معتبرين، كونهم لن يجدوا صعوبات في تفسير وفهم محتوى الاتصال، وبالتالي فإنه يتم الاستغناء عن الوسائل الشفهية التي تكون ربما فعالة إذا كان المرؤوسين لديهم مستويات دراسية متدنية.

كذلك نجد أن الإدارة تفضل الوسائل المكتوبة للاتصال بالأساتذة، كون هذه الأخيرة تسمح بالاتصال بجميع الأساتذة في أوقات مختلفة، وهذا لأن ساعات عمل الأساتذة تتوزع على كامل أيام الأسبوع بصورة غير منتظمة، مما يجعل من غير السهل تواجدهم معا كلهم في وقت واحد يوميا.

الجدول رقم 23 : القناة التي يتلقى عن طريقها الأساتذة القرارات وعلاقتها بالوضعية الإدارية

القناة / الوضعية الإدارية	عن طريق المدير	عن طريق الإعلانات	عن طريق الاجتماعات	أخرى	المجموع
مرسم	25 %24.27	62 %60.19	9 %8.74	7 %6.80	103 %100
متربص	2 %33.33	2 %33.33	1 %16.67	1 %16.67	6 %100
متعاقد	6 %28.57	13 %61.90	1 %4.76	1 %4.76	21 %100
المجموع	33 %25.38	77 %59.23	11 %8.46	9 %6.92	130 %100

نلاحظ من خلال الجدول أن الأغلبية من المبحوثين يتلقون قرارات الإدارة عن طريق الإعلانات بنسبة 59.23% تدعمها فئة الأساتذة المتعاقدون بنسبة 61.90%، بينما 25.38% منهم عن طريق المدير تدعمهم فئة الأساتذة المتربصين بنسبة 33.33%، أما الذين صرحوا بأن القرارات تصلهم عن طريق الاجتماعات فنسبتهم 8.46% تدعمهم فئة المتربصين بنسبة 16.67%، وأخيرا فإن 6.92% صرحوا بأن القرارات تصلهم عبر طرق أخرى.

نستخلص من هذه الأرقام أن غالبية أفراد العينة تصلهم قرارات الإدارة عن طريق الإعلانات التي هي من بين وسائل الاتصال الرسمي المكتوبة، وعلى الرغم لما للإعلانات وبقية وسائل الاتصال المكتوبة من الجوانب الايجابية كإمكانية الرجوع إليها في أي وقت، وسهولة توزيعها وقراءتها من طرف جميع أفراد المنظمة، إلا أن هذا لا يمنعنا من تسجيل بعض الملاحظات حول توظيف الإدارة بشكل كبير لهذه الوسيلة في توصيل قراراتها.

إن استعمال وسيلة الاتصال المكتوبة المتمثلة في الإعلانات يسمح بتفعيل الاتصال من جهة واحدة فقط وهو ما يعرف بالاتصال النازل – أي انسياب المعلومات من أعلى إلى أسفل فقط، وهو عادة ما يكون غرضه توصيل التعليمات والأوامر والتوجيهات ونشر وإبلاغ أهداف وسياسات المنظمة – وليس تفعيل الاتصال من الجهتين من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى، وهذا مؤشر على تميز الإدارة في المؤسسات موضوع البحث بالنمط القيادي الاستبدادي، لكون نوع الاتصال ومضمونه وحجمه يرتبط بنوع القيادة السائد في المنظمة، فكلما كانت القيادة ديمقراطية كان الاتصال العمودي من أسفل إلى أعلى سهلا ومتنوعا، وكلما كانت القيادة ديكتاتورية كان الاتصال العمودي من أسفل إلى أعلى قليلا وصعبا، وكان الاتصال من أعلى إلى أسفل كثيرا ويقتصر على إصدار الأوامر، وهذا ما يجري في المؤسسات موضوع البحث.

ونلاحظ كذلك من خلال الجدول أن الأساتذة الذين صرحوا بأن القرارات تصلهم عن طريق الاجتماعات نسبتهم ضئيلة جدا، وهذا يؤشر على أن الأساتذة لا يشاركون في اتخاذ هذه القرارات التي يتلقونها من الإدارة، الشيء الذي يجعلهم غير متحمسين لتنفيذها، وأحيانا قد يكونون ضدها كون الاجتماعات عكس الإعلانات تسمح للأساتذة بمناقشة القرارات المتخذة وعرض وجهة نظرهم فيها وربما تعديلها إن أمكن ذلك، مما يجعلهم أكثر تحفزا لتنفيذها ومتابعتها.

الجدول رقم 24 : تطبيق الوسيلة الإعلامية المفضلة لدى الأساتذة وعلاقتها بالسن

التطبيق / فئة السن	نعم	لا	المجموع
20 - 29	21 %75	7 %25	28 %100
30 - 39	24 %57.14	18 %42.86	42 %100
40 - 49	31 %58.49	22 %41.51	53 %100
50 - 60	4 %57.14	3 %42.86	7 %100
المجموع	80 %61.54	50 %38.46	130 %100

نلاحظ من خلال معطيات هذا الجدول الذي يوضح رأي المبحوثين حول مدى تطبيق الإدارة للوسيلة الإعلامية المفضلة لديهم، أن الأغلبية منهم صرحوا بأنه يتم تطبيق الوسيلة المفضلة بنسبة 61.54% تدعمهم فئة السن بين [20و29سنة] بنسبة 75%، بينما بقية المبحوثين الذين يرون العكس فنسبتهم 38.46%، تدعمهم فئة العمر بين [30و39 سنة] و [50و60 سنة] بنسبة 42.86%.

نخلص إذا إلى أن الاتجاه العام للأساتذة يذهب إلى أن الوسيلة الإعلامية التي يفضلونها يتم تطبيقها في المؤسسة التي يعملون بها، وهذا يعطي انطباعا أوليا على أن السياسة التي تنتهجها الإدارة في مجال الاتصال بالأساتذة تسير في الطريق السليم، كون الأغلبية منهم راضون عن الوسيلة المستخدمة في الاتصال بهم.

فعلا إن تطبيق الوسيلة الإعلامية التي يفضلها المرؤوسين هو من بين شروط الاتصال الجيد والفعال التي تميز المؤسسة الناجحة، لكنه ليس الشرط الوحيد، فهناك كذلك المحتوى الذي تنقله هذه الوسيلة هل يلبي حاجة الأساتذة ويجيب على كل انشغالاتهم واستفساراتهم، أم انه محتوى توجيهي ينحصر في إعطاء التعليمات والأوامر.

بالإضافة إلى هذا نقول بأن تطبيق الوسيلة الإعلامية المفضلة لدى الأساتذة ألا وهي الإعلانات ليس مؤشرا على فعالية سياسة الاتصال في المؤسسة، وهذا لأنه لا يمكن أن تكون الإعلانات ملائمة لكل الوضعيات والظروف، فهي فعالة وعملية جدا بالنسبة لتبليغ الإجراءات والأنظمة وشرح طرق

التنفيذ، ولكنها غير ملائمة لحمل وعرض أفكار ووجهات النظر والاقتراحات المقدمة من جانب المرؤوسين والمتعلقة بتطوير أسلوب العمل وإحداث التغيير داخل المؤسسة.

إن ما يميز المنظمات الحديثة التي تتبنى المقاربة التشاركية في الإدارة، والقائمة على استشارة المرؤوسين في اتخاذ القرارات هو تنوع قنوات الاتصال وتعددها، مما يجعل اتجاه الاتصال فيها يأخذ مسارات متعددة، نازلة وصاعدة وأفقية، إلا أن ما يميز الوسيلة المفضلة لدى الأساتذة هو أن اتجاه الاتصال فيها يأخذ مسارا واحدا وهو الاتجاه النازل.

الجدول رقم25: محتوى الجلسات المنعقدة بين الإدارة والأساتذة وعلاقته بالأقدمية العامة في التعليم

محتوى الجلسات / الأقدمية العامة	إعطاء أوامر للأساتذة	استشارة الأساتذة	المجموع
1 - 9	41 %82	9 %18	50 %100
10 - 19	36 %83.72	7 %16.28	43 %100
20 - 30	30 %81.08	7 %18.92	37 %100
المجموع	107 %82.31	23 %17.69	130 %100

نلاحظ من خلال هذا الجدول الذي يوضح رأي المبحوثين في محتوى الجلسات المنعقدة بين الأساتذة والإدارة، أن الأغلبية يصرحون بأن هذه الجلسات تنحصر في إعطاء أوامر لهم بنسبة 82.31% تدعمها فئة الأقدمية بين [10و19سنة] بنسبة 83.72%، بالمقابل فإن بقية المبحوثين الذين يرون أن هذه الجلسات هدفها استشارتهم فنسبتهم 17.69% تدعمهم فئة الأقدمية بين [20و30سنة] بنسبة 18.92%.

نخلص إذا من خلال هذه الأرقام إلى أن الغالبية العظمى من الأساتذة يرون أن الجلسات التي تعقدها معهم الإدارة، الهدف منها ليس استشارتهم واخذ أرائهم ومناقشة القرارات المختلفة معهم، بل ينحصر دورها في إعطائهم الأوامر والتعليمات.

كما نلاحظ أن هذا الجدول يؤكد مرة أخرى ما لاحظناه سابقا، بأن تدفق المعلومات في المؤسسات موضوع الدراسة يأخذ اتجاها نازلا، ويقتصر على تبليغ الأوامر والتعليمات الصادرة من الإدارة إلى الأساتذة فقط، دون أن يأخذ اتجاها صاعدا يتمثل في نقل انشغالات واقتراحات الأساتذة.

وعلى الرغم من أن الاجتماعات هي عكس وسائل الاتصال المكتوبة التي يأخذ فيها الاتصال اتجاها واحدا، فهي تضمن الاتصال المباشر والمتبادل بين المرسل والمستقبل وتسمح بالمناقشة والتحاور الشيء الذي لا يوجد في الوسائط المكتوبة، فإن الاجتماعات كما نرى في المؤسسات موضوع البحث تقتصر على إعطاء الأوامر والتعليمات من الإدارة، وليس على مناقشة هذه الأوامر وطرح وجهة نظر الأساتذة فيها.

ومن الناحية النظرية يمكننا أن نلاحظ للوهلة الأولى أن الاجتماعات المنعقدة في المؤسسة هي من بين وسائل مشاركة الأساتذة في القرارات المتخذة، إلا أن الواقع يشير إلى أنها وسيلة لتمرير أوامر وتعليمات الإدارة، وبالتالي فالنسبة للتشريع ليست هناك مشكلة تطرح بخصوص الآليات الموضوعة لضمان مشاركة الأساتذة في اتخاذ القرارات ومناقشتها، لكن المشكلة توجد في تفعيل دور هذه المجالس وجعلها تلعب دورها الحقيقي المتمثل في مشاركة الإدارة في صنع القرارات وليس إعطاء الأوامر والتعليمات الشيء الذي قد ينعكس سلبا على تنفيذ وتطبيق هذه الأوامر والتعليمات التي لم يشارك الأستاذ في اتخاذها.

الجدول رقم 26 : سرعة تلقي المعلومات وعلاقتها بالأقدمية العامة

تلقي المعلومات / الأقدمية العامة	بسرعة	في وقتها	متأخرة	المجموع
1 - 9	8 %16	17 %34	25 %50	50 %100
10 - 19	4 %9.30	16 %37.21	23 %53.49	43 %100
20 - 30	2 %5.41	10 %27.03	25 %67.57	37 %100
المجموع	14 %10.77	43 %33.08	48 %36.92	130 %100

نلاحظ من خلال معطيات هذا الجدول الذي يوضح رأي المبحوثين في سرعة تلقيهم للمعلومات أن الاتجاه العام منهم، يرى بأن المعلومات تصلهم متأخرة بنسبة 36.92% تدعمها فئة الأقدمية بين [20و30سنة] بنسبة 67.57%، بينما هناك 33.08% يرون أن المعلومات تصلهم في وقتها تدعمهم فئة الأقدمية بين[10و19سنة] بنسبة 37.21%، في حين هناك10.77% يرون أنها تصل بسرعة تدعمهم فئة الأقدمية بين [1و9سنوات] بنسبة 16%.

نستنتج إذا أن الاتجاه العام للأساتذة يذهب إلى أن المعلومات التي يتلقاها من الإدارة تأتيه متأخرة، إن تأخر وصول المعلومات التي يحتاجها الأستاذ من المصادر الرسمية يفتح المجال أمام المصادر الأخرى غير الرسمية، ويجعلها هي من يستقي منه الأستاذ المعلومات، الشيء الذي قد يجعل هذه المعلومات تصل إليه محرفة ومشوهة بحسب أهداف وغايات هذا المصدر غير الرسمي.

وبما أن حيازة المعلومات واحتكارها وكذا أن يكون الشخص أول من يعلم بها أو أول من يبثها يعد من مصادر السلطة في أي منظمة، فإن هذا سيفتح الباب أمام أن يُقوي التنظيم الغير رسمي سلطته في هذه المؤسسات وبالتالي يصبح له مناطق نفوذ واسعة تجعله يعرقل السير السليم للتنظيم.

كما أن التأخر في تبليغ المعلومات للأساتذة عبر قنوات الاتصال الرسمي، يفتح المجال أمام الاتصال غير الرسمي ليقدم معلومات أسرع وأوفر وأكثر تفصيلا، وهذا لأن من مميزات الاتصال الغير الرسمي السرعة وسهوله الانتشار، وهذا بلا شك سيؤدي إلى انتشار الشائعات والمغالطات التي من شأنها أن تحدث ارتباكا وفوضى في المؤسسة.

يضاف إلى هذا أن الأستاذ وعندما يحصل على المعلومات التي تهمه في عمله من مصادر أخرى قبل أن يحصل عليها من الإدارة التي تشرف عليه، فإن هذا سيجعله يفقد الثقة في هذه الإدارة ويجعل هذه الأخيرة تفقد من قيمتها وهيبتها، كون الأستاذ يحصل على الكثير من المعلومات قبل أن تبلغها له إدارته.

ويمكن أن نضيف إلى هذا أن الإدارة تعمد أحيانا إلى التماطل والتأخر في تبليغ بعض المعلومات للأساتذة لأنها تنتظر الوقت المناسب الذي يخدمها، أو من أجل ترك الأساتذة يجهلون هذه المعلومات لأطول وقت ممكن قدر المستطاع، لخدمة أهدافها وخشية أن يزيد هذا ويقوي من مطالب الأساتذة خاصة إذا كان في هذه المعلومات شيء عن امتيازات جديدة تحصلوا عليها.

الجدول رقم 27 : ملائمة سياسة الاتصال التي تنتهجها الإدارة وعلاقتها بالأقدمية في المؤسسة

سياسة الاتصال / الأقدمية في المؤسسة	مناسبة	غير مناسبة	المجموع
1 - 9	49 %46.23	57 %53.77	106 %100
10 - 19	9 %47.37	10 %52.63	19 %100
20 - 30	3 %60	2 %40	5 %100
المجموع	61 %46.92	69 %53.08	130 %100

نلاحظ من خلال هذا الجدول الذي يوضح رأي المبحوثين في مدى ملائمة سياسة الاتصال التي تنتهجها الإدارة، أن الأغلبية منهم يصرحون بأنها غير مناسبة بنسبة 53.08% تدعمها فئة الأقدمية بين [1و9سنوات] بنسبة 53.77%، في حين أن بقية المبحوثين والمقدر نسبتهم بـــــ 46.92% يرون أنها مناسبة تدعمهم فئة الأقدمية بين [20و30سنة] بنسبة 60%.

نستخلص من هذه الأرقام أن أغلبية الأساتذة يرون أن سياسة الاتصال السائدة في مؤسساتهم غير مناسبة، فهي لا تلبي توقعات هؤلاء الأساتذة ولا تساعدهم على الإلمام بكل المستجدات والتطورات الحاصلة في ميدان التربية والتعليم بل تقتصر على كونها سياسة اتصال توجيهية ترتكز على الأوامــر والتعليمات كما رأينا، وعليه فلن تكون فعالة ومساعدة على تحسين الأداء.

إن الافتقار إلى التأهيل المهني والعلمي في مجال الاتصال وتقنياته هو من بين الأسباب التي تجعــل المدراء ينتهجون سياسة اتصال غير مناسبة، فالمدراء الحاليون هم عبارة عن أســاتذة تم تأهيلــهم إلى مدراء ثانويات عن طريق المسابقة، كما أن مدة التكوين المحدودة التي يستفيد منها هــؤلاء المــدراء ليست بالتي تجعلهم يلمون بكل المبادئ والتقنيات الحديثة في قيادة المنظمات والإلمام بالطرق الحديثــة في خلق الاتصال الفعال داخل المنظمة.

بالإضافة إلى أن لأساليب إدارة المؤسسات التربوية تأثيرا مباشرا على سياسة الاتــصال المتبعــة فعندما يكون النمط القيادي السائد في المنظمة ديمقراطيا، نجد أن ما يميز المنظمة هو حــسن ودقــة اختيار الوسائط المستخدمة في الاتصال بالمرؤوسين، فضلا عن تنوع وتعدد هذه الوسائط، وهذا كون كل وسائط الاتصال لا تخلوا من عيوب ونقائص، وبالتالي يصبح من غير المناسب الاعتمــاد علــى وسيلة واحدة.

بالمقابل فإن ما يميز النمط القيادي الاستبدادي هو قلة وسائط الاتصال المستخدمة واقتصاره على الاتجاه من أعلى إلى أسفل، وهذا ما لاحظناه بالفعل في المؤسسات المدروسة من خــلال الجــداول السابقة، في حين أننا توصلنا في الفصل السابق إلى أن النمط القيادي السائد في المؤسسات موضــوع البحث هو النمط الاستبدادي،وهذا ما أثر على سياسة الاتصال وجعلها غير مناسبة في نظر الأساتذة.

الجدول رقم 28 : الرضا عن سياسة الاتصال المتبعة وعلاقته بالأقدمية العامة في التعليم

الرضا / الأقدمية العامة	راض	غير راض	المجموع
1 - 9	24 %48	26 %52	50 %100
10 - 19	19 %44.19	24 %55.81	43 %100
20 - 30	15 %40.54	22 %59.46	37 %100
المجمــوع	58 %44.62	72 %55.38	130 %100

نلاحظ من خلال معطيات هذا الجدول الذي يوضح مدى رضا المبحوثين عن سياسة الاتــصال المتبعة في مؤسساتهم، أن الغالبية منهم غير راضين بنسبة 55.38% تدعمها فئة الأقدمية العامة بــين [20و30سنة] بنسبة 59.46%، أما بقية المبحوثين والمقدر نسبتهم بــ 44.62% فهم راضون تدعمهم فئة الأقدمية العامة بين [1و9سنوات] بنسبة 48%.

نستنتج إذا أن الأغلبية من المبحوثين غير راضين عن سياسة الاتصال المنتهجة في مؤسساتهم، وهذا معناه أن هؤلاء غير راضين عن مكونات عملية الاتصال برمتها، من الوسائط الاتصالية المستخدمة في إعلامهم إلى نوعية وكمية ما تحمله هذه الوسائط من رسائل ومعلومات إلى الغايــات والأهــداف الحقيقية للجهة المرسلة.

إن عدم رضا الأساتذة عن سياسة الاتصال المتبعة في مؤسساتهم هو نتيجة طبيعية ومنطقيــة لمــا تعانيه عملية الاتصال في هذه المؤسسات من اختلالات كبيرة، حيث نجد أن عملية الاتصال في هذه المؤسسات لا تعتمد على وسائط اتصالية متعددة بل تعتمد على وسائل الاتصال المكتوبة في غالــب الأحيان، كما أن اتجاه الاتصال فيها يأخذ اتجاها واحدا وهو الاتجاه النازل، والاجتماعات دورهــا

ضئيل وتقتصر على إعطاء التعليمات وليس التشاور، بالإضافة إلى تـأخر وصـول المعلومـات إلى الأساتذة، كل هذه العوامل ساهمت في خلق هذا الجو من عدم الرضا عن السياسة العامة للاتـصال التي تنتهجها الإدارة.

إن عدم الرضا عن سياسة الاتصال المتبعة من طرف الإدارة من شأنه أن يؤثر سلبا على الأسـتاذ وأدائه، ويكون بداية لبروز عدة ظواهر يمكن ملاحظتها على مستوى المؤسسة، مثل الميل إلى الاعتماد على المصادر غير الرسمية في الحصول على معلومات حول العمل والمؤسسة، وما يمكن أن يتولد عـن هذا من انتشار للشائعات والمغالطات التي تحدث اضطرابا داخل المؤسسة، فضلا عن أن عدم الرضـا عن سياسة الاتصال الغير فعالة بالمؤسسة يقلل من دافعية وتحفيز الأساتذة وانتمائهم لهـذه المؤسـسة ويؤثر على أدائهم، مما يساهم إلى حد ما في خلق عدم الرضا عن العمل، كون الأساتذة عندما يكونوا غير راضين عن سياسة الاتصال المتبعة في مؤسساتهم وغير راضين عن أسلوب القيادة فيها من الصعب أن ننتظر منهم بأن يكونوا راضين عن عملهم.

II- استنتاج الفرضية الجزئية الثانية:

بعدما تطرقنا في هذا المحور إلى مجموعة من المؤشرات التي حاولنا من خلالها التعرف على سياسـة الاتصال المنتهجة من طرف الإدارة في المؤسسات المدروسة، توصلنا إلى أن الطريقـة الـسائدة في الاتصال بالأساتذة داخل هذه المؤسسات هي بالاعتماد على الوسائل المكتوبة، هذه الوسـائل الـتي تسمح بتفعيل الاتصال في اتجاه واحد فقط، وإلى أن الأساتذة يتلقون قرارات الإدارة عـن طريـق الإعلانات، توصلنا كذالك إلى أن هناك إجماع على أن الوسيلة الإعلامية التي يفضلها الأساتذة يـتم تطبيقها داخل المؤسسات التي يعملون بها، كما أن الاجتماعات المنعقدة بين الإدارة والأساتذة قليلـة وتقتصر على إعطاء الأوامر والتعليمات، وليس الهدف منها استشارتهم وأخذ أرائهم في القرارات التي سيتم اتخاذها.

فضلا عن أن ما يميز عملية الاتصال في هذه المؤسسات هو التأخر في إمداد الأساتذة بالمعلومات التي يحتاجون إليها، وتصريح هؤلاء بالأغلبية بأن سياسة الاتصال التي تتبعها إدارتهم غير مناسبة، وأنهم غير راضون عنها، هذا ما يقودنا إلى القول بأن سياسة الاتصال التي تنتهجها الإدارة في المؤسـسات موضوع البحث غير فعالة، وهذا ما انعكس على التطبيق الفعلي لمشروع المؤسسة في الميدان، وجعله عبارة عن وثائق تنجز من طرف الإدارة فقط، كون توفر اتصال فعال في المؤسسة هو من الـشروط الأساسية لنجاح مشروع المؤسسة، ما يقودنا إلى القول بتحقق الفرضية الجزئية الثانية.

III- المشاركة وأثرها على درجة الانجاز الفعلي لمشروع المؤسسة:

إن مشاركة المرؤوسين في إدارة وتسيير مؤسساهم ينمي فيهم الشعور بالمسؤولية، مما يخلق لديهم روح المثابرة على تنفيذ القرارات التي شاركوا في وضعها، كما أن المشاركة تخلق الثقة بين المسؤولين والمرؤوسين، وتصبح بمثابة حافز معنوي قوي للمرؤوسين لبذل جهود إضافية وتطوير وتحسين أدائهم وكذا خلق روح الفريق الواحد المتماسك كما تنمي فيهم الولاء للمؤسسة.

وانطلاقا من هذه الأهمية الكبيرة للمشاركة، سنحاول في هذا القسم من البحث التعرف على مدى مشاركة الأساتذة في المؤسسات موضوع البحث في إدارة وتسيير مؤسساهم، وهذا بالاعتماد على جملة من المؤشرات.

الجدول رقم 29 : استشارة الإدارة للأساتذة في إدخال التغييرات وعلاقتها بالأقدمية في المؤسسة

الاستشارة / الأقدمية في المؤسسة	نعم	لا	المجموع
1 - 9	28 %26.42	78 %73.58	106 %100
10 - 19	10 %52.63	9 %47.37	19 %100
20 - 30	2 %40	3 %60	5 %100
المجموع	40 %30.77	90 %69.23	130 %100

نلاحظ من خلال معطيات هذا الجدول الذي يوضح رأي المبحوثين في مدى استشارة الإدارة لهم عند إدخال التغييرات، بأن الغالبية منهم يرون أن الإدارة لا تستشيرهم عندما تريد إحداث التغيير بالمؤسسة بنسبة 69.23% تدعمها فئة الاقدمية بين [1و9سنوات] بنسبة 73.58% ، بالمقابل هناك 30.77% يرون العكس تدعمهم فئة الاقدمية بين [10و19سنة] بنسبة 52.63%.

إن المنظمات مهما اختلف نوعها وتخصصها توجد داخل مجتمعات تتميز بالتغيير والتطور الذي ينعكس بدوره عليها ويحتم عليها التماشي مع ما يحدث من تطورات في قطاعات أخرى، كما أن هذا التغيير يمكن أن يكون مفروضا من الخارج قصرا على المرؤوسين، أو نابع من الداخل نتيجة لاقتناع أفراد هذا التنظيم بضرورة مواكبة العصر والتطورات، إلا أن الملاحظ من خلال هذا الجدول

أن التغييرات التي يتم إدخالها على المؤسسات التربوية المدروسة، لا يشارك فيها الأساتذة فليسوا هم من يحدثونها أو يشاركون في إحداثها وبالتالي فهي لا تعبر عن رغبتهم وإرادتهم.

ويمكن أن يفسر عدم رجوع الإدارة للأساتذة لاستشارتهم في إدخال التغييرات بعوامـل منـها الشرخ الواضح بين النظرية والتطبيق فيما يخص مختلف المجالس المنصبة في المؤسسة التربويـة، كـون وكما رأينا سابقا في الجدول رقم (25) الذي وضح رأي الأساتذة في الجلسات المنعقدة بين الإدارة والأساتذة، أن هذه المجالس التي من المفروض أنها تضمن حق المرؤوسين في مناقشة وطرح آرائهم على الإدارة والمنصبة أساسا لهذا الغرض، لا تتعدى كونها مناسبات لتوزيع وشرح التعليمـات والأوامـر الصادرة من مختلف المستويات للأساتذة، لتنفيذها وليس لدعوتهم لإبداء آرائهم حولها ومناقشتها.

بالإضافة إلى أن هناك عامل آخر والمتمثل في التقاليد التنظيمية السائدة في المؤسسات التربوية، التي تتميز بسيطرة النظرة التقليدية في تسيير هذه المؤسسات والتي ترى أن الإدارة هي من يصدر القرارات وهذا مجال تخصصها، أما الموظفون فيقتصر دورهم على التنفيذ، وهذه النظرة القديمة تعيـق انتقـال الإدارة إلى طريقة الإدارة بالمشاركة أو المشاركة في التسيير، ويرجع هذا ربما لخوف المدراء من الفشل أو فقدان السيطرة على القرارات المتخذة.

إن قيم المدراء وأساليبهم في إدارة المؤسسات التربوية يفسر كذلك عدم الرجوع إلى الأساتذة في إدخال التغييرات على المؤسسة التربوية، فعندما يكون النمط القيادي المتبع هو الـنمط الاسـتبدادي وهذا ما توصلنا إليه بالفعل في المحور السابق الخاص بالفرضية الأولى، فإن هذا النمط من المـدراء لا يسمح لأحد بمشاركته في تسيير وإدارة المؤسسة، فهو متسلط ومنفرد بآرائه، كما انه يقوم بإقـصاء الأساتذة تماما من المساهمة في تقديم اقتراحات يمكن أن تشكل إضافة نوعية للمؤسسة، في حـين أن نجاح نظام الإدارة بالمشاركة يتوقف حسب "Sayfes" على القيادة الديمقراطية والتحفيز أكثر ممـا يعتمد على السلطة والمكافأة الاقتصادية[1].

من الجانب الآخر نلاحظ من خلال الجدول أن اكبر فئة من الأساتذة الذين صرحوا بأن الإدارة لا تأخذ بآرائهم عند إحداث التغيير، هم من فئة الاقدمية بين [1و9سنوات] أي الأساتذة الأقل خبرة وسناً، فهذا يعود ربما إلى كون المدراء في هذه المؤسسات المدروسة، وبحكم قلة خبرة هذه الفئة مـن الأساتذة ولأنهم حديثي العهد بمهنة التدريس، فإن الإدارة تعمد إلى تجاهلهم والأخذ بآراء من لهم سن وأقدمية أكبر لخبرتهم وإلمامهم بالعديد من الأشياء المتعلقة بالعمل.

[1] - عبد الغفار حنفي: المرجع السابق، ص543.

الجدول رقم 30 : المستوى المسؤول عن اتخاذ القرارات في المؤسسة وعلاقته بالأقدمية العامة في التعليم

المستوى / الأقدمية العامة	مديرية التربية	المدير	المجالس	المجموع
1 - 9	20 %40	19 %38	11 %22	50 %100
10 - 19	23 %53.49	14 %32.56	6 %13.95	43 %100
20 - 30	12 %32.43	14 %37.84	11 %29.73	37 %100
المجمـــوع	55 %42.31	47 %36.15	28 %21.54	130 %100

نلاحظ من خلال هذا الجدول الذي يوضح رأي المبحوثين حول المستوى المسؤول عـــن اتخاذ القرارات فعليا في المؤسسة، أن الأغلبية ترى بأن المستوى المسؤول هو مديرية التربيـــة بنـــسبة 42.31% تدعمها فئة الاقدمية بين[10و19سنة] بنسبة 53.49% ، في حين هنـــاك نـــسبة 36.15% يرون أن المدير هو من يتخذ القرارات بالمؤسسة تـــدعمهم فئـــة الاقدميـــة بـــين [1و9سنوات] بنسبة 38%، بينما 21.54% من المبحوثين يرون أن مختلف المجـــالس المنعقـــدة بالمؤسسة هي المسؤولة عن اتخاذ القرارات بنسبة21.54% تدعمهم فئة الاقدمية بين[20و30سنة] بنسبة 29.73%.

نستنتج إذا من خلال هذه الأرقام أن الوصاية وهي مديرية التربية هي المسؤولة عن اتخاذ القرارات في المؤسسات المدروسة حسب أغلبية الأساتذة، فالقرارات الإستراتيجية التي ترسم وتحدد السياسات والأهداف العامة للمؤسسة يتم اتخاذها على المستوى المركزي، إما من الوزارة أو من مديرية التربيـــة يضاف إلى هذا أن القرارات الروتينية اليومية يتم اتخاذها من طرف إدارة المؤسسة، وعليه فإن نصيب الأساتذة من القرارات المتخذة يكاد يكون منعدما.

إن تصريح أغلبية الأساتذة بأن القرارات المتخذة في مؤسستهم هي من طرف مديرية التربية يبين أن هذه المؤسسات تتميز بمركزية القرار، وبالتالي فإن هناك هامش محدود جدا يمكـــن للأســـاتذة أن يستغلوه للمشاركة في اتخاذ القرارات، إلا أن هذا الهامش والمتمثل في مختلف المجالس المنعقدة بالمؤسسة والتي يكون الأستاذ احد أعضائها، دوره ضئيل جدا في صنع مختلف القرارات وهذا ما أكده الجدول

بالإضافة إلى أنه لا يتم تفعيل دور هذه المجالس من قبل الأساتذة أنفسهم، ويعود هذا إلى قلة وعـــي الكثير منهم بمهامها وكذا الجهل بصلاحياتها، وما يمكن أن تتيحه لهم من فرص لطـــرح أفكـــارهم ووجهات نظرهم في مختلف القرارات التي هي من صلاحيات هذه المجالس.

نستنتج كذلك من خلال الأرقام الواردة في هذا الجدول، غياب المصداقية لدى الهيئات العليا في مسعاها الرامي إلى خلق آليات متعددة، مثل المجالس الإدارية والتربوية المختلفة، لـــضمان مـــشاركة الأساتذة في اتخاذ القرارات وكذا الحد من مركزية القرار، فهي من جهة تصرح بهذا وفي نفس الوقت نجد أن أغلبية الصلاحيات يتم تركيزها على مستوى مديرية التربية والبقية يتم تركيزها على مستوى إدارة الثانوية، فكيف ننتظر مشاركة فعالة للأستاذ.

إن تغلب مركزية القرار في المؤسسات المدروسة من شأنه أن يفسر التذمر وعدم الرضـــا عـــن الكثير من القرارات المتخذة، كونها بعيدة كل البعد عن الواقع الذي يعيشه ويحتـــك بـــه الأســـتاذ فالقرارات الصادرة من المركزية أو الوصاية لا يمكنها بأي حال من الأحوال أن تعالج وضعيات مختلفة ومتباينة بنفس الإجراء، لأن المؤسسات التربوية تختلف اختلافا كبيرا فيما بينها من عدة جوانب، مثل اختلاف الموقع الجغرافي للمؤسسة وحجم التأطير الإداري والتربوي بها وكذا الخلفيـــة الاجتماعيـــة والاقتصادية لتلاميذها، كما أن نوع المشاكل التي يعانيها الأستاذ ليست واحدة وتختلف بـــاختلاف المؤسسة.

إذا المسؤولية تقع على عاتق المصالح المركزية إن أرادت أن تجعل المؤسسات التربوية متجانسة مع محيطها وظروفها أكثر، فينبغي عليها إعطاء مجال اكبر وصلاحيات أوسع لمختلف المجالس بالمؤســـسة التربوية، وأن تصبح أغلب القرارات من اختصاصها ومن اختصاص إدارة المؤسسة التربوية، وتكتفي هي بتسطير الأهداف العامة فقط.

الجدول رقم 31 : تشاور الإدارة مع الأساتذة في حل مشاكل المؤسسة وعلاقته بالسن

التشاور / فئة السن	نعم	لا	المجموع
20 - 29	16 %57.14	12 %42.86	28 %100
30 - 39	16 %38.10	26 %61.90	42 %100
40 - 49	20 %37.74	33 %62.26	53 %100
50 - 60	2 %28.57	5 %71.43	7 %100
المجموع	54 %41.54	76 %58.46	130 %100

نلاحظ من خلال معطيات هذا الجدول الذي يوضح رأي المبحوثين حول قيام الإدارة بالتشاور مع الأساتذة لحل مشاكل المؤسسة، أن غالبية المبحوثين يرون أن الإدارة لا تقوم باستشارتهم بنسبة 58.46% تدعمهم فئة السن بين [50و60سنة] بنسبة 71.43%، بالمقابل فإن بقية المبحوثين الذين يرون أن الإدارة تستشيرهم في حل مشاكل المؤسسة نسبتهم 41.54% تدعمهم فئة السن بين [20و29سنة] بنسبة 57.14%.

نستخلص من هذه الأرقام إذا أن الإدارة في المؤسسات موضوع البحث لا تقوم بالتشاور مع الأساتذة في حل مشاكل المؤسسة، إن استشارة الأساتذة في حل مشاكل المؤسسة ليس هو نفسه استشارتهم في إحداث تغييرات بالمؤسسة، وهذا لأن إدخال التغييرات يعني أخذ رأي الأساتذة في الوضعية المستقبلية للمؤسسة، بينما استشارتهم في حل مشاكل المؤسسة فهو مطالبتهم بتقديم مقترحات وحلول لمشاكل آنية تعيشها المؤسسة وموظفيها، كما أن الكثير أو معظم المشاكل في المؤسسة التربوية تعني الأستاذ مباشرة وهذا لأن الأساتذة هم أكبر فئة مهنية في أي مؤسسة تربوية بالإضافة إلى أن هذه المؤسسات مهمتها تقديم التعليم، وهذا العمل يمارسه الأستاذ فهو إذا أساس العملية التربوية وباحتكاك مباشر مع التلاميذ والبرنامج، وبالتالي فمن الطبيعي أن تكون معظم مشاكل المؤسسة تعنيه بصفة مباشرة أو غير مباشرة.

ويمكن أن نفسر عدم قيام الإدارة باستشارة الأساتذة في حل مشاكل المؤسسة انطلاقا من القيم السائدة بين المدراء، هذه القيم التقليدية التي ترى أن فتح المجال أمام مشاركة الأساتذة في حل بعض

المشاكل سيزيد من طموحهم وتطلعهم إلى التدخل في معالجة قضايا أخرى لا تريد الإدارة أن يعالجها غيرها وتحتفظ بها لنفسها لهدف ما، كما أن فتح المجال أمام الأساتذة لحل مشاكل المؤسسة في بعض الأحيان سيعطي انطباعا لدى الأساتذة بضعف المدير وقلة كفاءته، لذا يعمد المدراء في أغلب الأحيان إلى تجاهل مساهماتهم، كما لا يمكن أن نُغفل تأثير النمط القيادي السائد في هذه المؤسسات وهو النمط الاستبدادي، والذي نجد أن من بين مميزاته عدم إشراك المرؤوسين في اتخاذ القرارات وحل مشاكل المؤسسة.

وحسب المقابلات الحرة التي كانت لنا مع بعض المدراء، فالعديد منهم يرجع عدم استشارتهم للأساتذة إلى أن أغلب القضايا التي يقومون بمعالجتها تتطلب اتخاذ قرارات سريعة وآنية ولا يمكن الانتظار فيها، والوقت من بين الشروط التي تدخل في فعاليتها، وبالتالي فاستشارة الأساتذة ستأخذ وقتا أطول، كما يرجعونها إلى أنهم أساتذة قدماء تم تأهيلهم إلى مدراء وبالتالي فهم أعلم من الأساتذة بواقع المدرس والمؤسسة.

وقد أعطينا في بداية هذا البحث تعريفا إجرائيا للمشاركة وقدمناها على أنها تركيب بين عنصرين أساسيين وهما، مدى ثقة القائد وإيمانه بقدرة وإمكانيات مرؤوسيه في المساهمة بتقديم اقتراحات وحلول لمشاكل المؤسسة، وهذا ما لم يتحقق في المؤسسات موضوع الدراسة من خلال هذا الجدول، أما العنصر الثاني الذي يشكل المشاركة فقلنا أنه تحمل المرؤوسين لمسؤوليات إضافية والتحلي بروح المبادرة، والانخراط في كل الأعمال التي من شأنها أن تحسن من وضعية المؤسسة ويكون هذا نتيجة لاقتناع المرؤوسين بأهمية دورهم في تسيير المؤسسة وما يمكن أن تضيفه مساهمتهم فهل يقوم الأساتذة بمبادرات وخدمات إضافية لصالح المؤسسة، هذا ما سنكتشفه من خلال الجدول القادم.

الجدول رقم 32 : القيام بالمبادرات وعلاقته بالوضعية الإدارية

القيام بالمبادرات / الوضعية الإدارية	نعم	لا	المجموع
مرســـــم	35 %33.98	68 %66.02	103 %100
متـــربص	3 %50	3 %50	6 %100
متعـــاقـــد	12 %57.14	9 %42.86	21 %100
المجموع	50 %38.46	80 %61.54	130 %100

من خلال معطيات هذا الجدول الذي يوضح رأي المبحوثين في مدى قيامهم بمبادرات لـــصالح المؤسسة، نلاحظ أن الأغلبية لا تقوم بمبادرات بنسبة 61.54% تدعمها فئة الأســـاتذة المـــرسمين بنسبة 66.02% ، أما بقية المبحوثين والذين صرحوا بأنهم يقومون بمبـــادرات لـــصالح المؤســـسة فنسبتهم 38.46% تدعمهم فئة الأساتذة المتعاقدين بنسبة 57.14%.

إن قيام الأساتذة بمبادرات وأعمال لصالح المؤسسة بالإضافة إلى عملهم مؤشر قوي على أنهـــم يساهمون في إدارة وتسيير مؤسستهم، إلا أن الملاحظ من خلال هذا الجدول هو العكس، فأغلبيتهم لا يقدمون أعمال ومبادرات إضافية خارج عملهم الرسمي، وبالتالي فهم غير مقتنعين بأن لهـــم دور مهم في تحسين وضعية مؤسستهم فلما يعود هذا.

يمكن أن نفسر قلة المبادرات أو غيابها في المؤسسات موضوع الدراسة بعدة عوامـــل منـــها، أن هناك وحسب الملاحظات الميدانية في عدة مؤسسات، تأخر كبير وتماطل في تسديد الوصاية لحقـــوق الأساتذة مقابل الساعات الإضافية التي يقومون بتدريسها والزائدة عن النصاب القانونية، بالإضافة إلى التأخر في دفع عدد من المنح والعلاوات للأساتذة وأحيانا لا يتقاضونها تماما، وفي هذه الحالـــة فـــإن الأساتذة عندما يجدون أن حقوقهم مهضومة من طرف الإدارة، فإن هذا لن يرفع من روحهم المعنوية أبدا، ولن يجعلهم يقومون بتقديم خدمات ومبادرات إضافية لصالح المؤسسة.

كما أن عدم الرضا عن أسلوب القيادة المتبع وكذلك عدم الرضا عن سياسة الاتصال المنتهجة في هذه المؤسسات والذي توصلنا إليه في المحاور السابقة، من شأنه أن يخلق نوعا من عدم الرضـــا عـــن

العمل ككل، والذي بدوره سينعكس على الروح المعنوية لهؤلاء الأساتذة ويجعلها منحطة، ويجعلهم ليس فقط يحجمون عن القيام بمبادرات، بل وضد الإدارة في كل ما تسعى إليه.

يضاف إلى هذا فقدان الثقة بين كلا الطرفين الإدارة والأساتذة، فكما رأينا نحن بصدد أساتذة تصلهم المعلومات متأخرة ولا تقوم الإدارة بتنفيذ اقتراحاتهم ولا تستشيرهم في حل مشاكل المؤسسة ولا في اتخاذ القرارات، فكيف ننتظر من هؤلاء أن يقوموا بمبادرات وأعمال إضافية لصالح مؤسساتهم فهم في هذه الحالة يعتبرون أن ما يقدمونه إلى المؤسسة من خدمات إضافية، يقدمونه إلى الإدارة ويحسب لها.

ونلاحظ كذلك من خلال الجدول أن هناك نسبة معتبرة ممن صرحوا بأنهم يقومون بمبادرات وأعمال لصالح المؤسسة هم من فئة الأساتذة المتعاقدين والمتربصين، وهذا يمكن فهمه من خلال الرجوع إلى الوضعية الإدارية المؤقتة للمتعاقدين والغير ثابتة للمتربصين، فهم من خلال هذا العمل الإضافي المقدم يحاولون إعطاء صورة جيدة عن أنفسهم أمام الإدارة وهذا لأنهم غير مثبتين، كما أن هذا يعود كذلك إلى كونهم مازالوا جدد ودخلوا إلى المهنة بمعنويات مرتفعة و لم يصطدموا بعد بالإدارة.

أن المشكلة المتمثلة في قلة المبادرات والأعمال الإضافية لصالح المؤسسة، يمكن أن تطرح من ناحية أخرى وليس التركيز فيها فقط على الأساتذة وحدهم وجعلهم الوحيدين المسؤولين عن غياب المبادرات داخل المؤسسة، فماذا بالنسبة للجانب الأخر وهو الإدارة هل تقوم بدورها وهذا بتوفير الجو الملائم والمناسب الذي يجعل الأساتذة يقدمون أعمال وخدمات إضافية لصالح المؤسسة، هذا ما سنتعرف عليه من خلال الجدول القادم.

الجدول رقم 33 : توفير الإدارة للجو الملائم للمبادرات وعلاقته بالأقدمية في المؤسسة

الأقدمية في المؤسسة / توفير الجو الملائم للمبادرة	نعم	لا	المجموع
1 - 9	39 %36.79	67 %63.21	106 %100
10 - 19	5 %26.32	14 %73.68	19 %100
20 - 30	1 %20	4 %80	5 %100
المجموع	45 %34.62	85 %65.38	130 %100

نلاحظ من خلال معطيات هذا الجدول الذي يوضح رأي المبحوثين في مدى توفير الإدارة لجو ملائم لهم للقيام بمبادرات لصالح المؤسسة، أن الأغلبية منهم يرون أن الإدارة لا توفر لهم الأجواء المناسبة للمبادرة بنسبة 65.38% تدعمها فئة الاقدمية بين [20و30سنة] بنسبة 80%، بالمقابل فإن بقية المبحوثين ونسبتهم 34.62% يرون أن الإدارة توفر لهم الجو المناسب للمبادرة، تدعمهم فئة الاقدمية بين [1و9سنوات] بنسبة 36.79%.

لا يمكن بأي حال أن نحكم على غياب المبادرات أو قلتها انطلاقا من كون أن الأستاذ لم يبادر و لم يقدم شيئا، وإن كان يتحمل قسطا من المسؤولية، فهناك كذلك جزء من المسؤولية يقع على عاتق الإدارة والتي من واجبها توفير الجو المناسب لكي يستطيع هذا الأستاذ أن يقوم بمبادرات وأعمال لصالح مؤسسته، وأن تفتح المجال أمامه ليتحمل المسؤوليات إلى جانبها، لكننا نرى من خلال الجدول أن دور الإدارة في هذا سلبيا وهذا بإجماع أغلبية الأساتذة.

إن الإدارة بإمكانها أن توفر الجو الملائم لتحرير مبادرات الأساتذة وإشراكهم إلى جانبها في تحمل مختلف المسؤوليات وهذا عن طريق تحفيزهم، هذا التحفيز الذي يمكن أن يكون ماديا أو معنويا، فأما الحوافز المعنوية فتتمثل في إسناد بعض المهام غير التدريس للأساتذة للشعور بأهميتهم وفتح المجال لهم لتقديم اقتراحاتهم وتنفيذ الممكنة منها والعملية، أما بالنسبة للحوافز المادية فتتمثل في تخصيص منح وعلاوات تشجيعية للأساتذة الذين تكون لهم مساهمات ايجابية وفعالة، تؤدي إلى تحسن في وضعية المؤسسة في جانب ما، بالإضافة إلى توفير كل ما يطلبه الأساتذة من وسائل وأدوات لتحقيق مبادراتهم.

كذلك فإن تبني أسلوب قيادة ديمقراطي وخلق جو من الثقة مع الأساتذة وإشـــراكهم في اتخـــاذ القرارات، هذه كلها عوامل من شأنها أن تنمي روح الانتماء إلى المؤسسة، وتجعل الأستاذ يشعر بالثقة وراض في عمله وعلى ما يقدمه، لأن أهدافه أصبحت هي نفسها أهداف المؤسسة، وبالتالي فلا يعتبر أن ما يقدمه من جهود هو لصالح الإدارة فقط.

إن نقص التأهيل المهني للمدراء يبرز إلى الواجهة كعامل أساسي يفسر عدم قيام الإدارة بتـــوفير الجو الملائم للأساتذة للمبادرة والمشاركة، فلا شك في أن لهؤلاء المدراء اطلاع واسع وتحكم كـــبير بالجوانب التربوية والبيداغوجية وهذا بحكم أنهم كانوا أساتذة في الماضي، لكن بالنـــسبة للجوانـــب الإدارية المتمثلة في الإلمام بالطرق الحديثة لقيادة مجموعات العمل وتحفيزها، وتنمية شـــعور الانتمـــاء للمؤسسة بداخلها، وتقنيات تنشيط الاجتماعات، فهذا ما يفتقر إليه هؤلاء المدراء ولا يتم التركيـــز عليه أثناء مدة تكوينهم المحدودة زمنيا، لذا فإن هؤلاء المدراء سيجدون صعوبات جمة في كيفية تسيير وإدارة العلاقات بين مختلف أفراد المؤسسة فيما بينهم، وبينهم وبين الإدارة.

وهناك عامل آخر يمكن أن يفسر عدم قيام الإدارة بتوفير الجو الملائـــم للمبـــادرات ويتمثـــل في محدودية نطاق سلطة مدير الثانوية، فكما رأينا سابقا فالعديد من القرارات المهمة يتم اتخاذها علـــى المستوى المركزي سواء على مستوى الوزارة أو الوصاية المتمثلة في مديرية التربية، وبالتالي فإن المدير لا يستطيع في كثير من الأحيان توفير مكافآت مادية، لتشجيع وتحفيز من يقومون بمبادرات بـــسبب محدودية صلاحياته، وبغض النظر عن المكافآت، كذلك لا يستطيع أن يوفر ما يطلبه الأساتذة مـــن وسائل وأدوات لتحقيق مبادراتهم، وهنا يبرز جانب من الجوانب السلبية لمركزية القرار.

الجدول رقم 34 : مدى استناد الإدارة على مساهمة الأستاذ كمعيار للمكافأة وعلاقته بالأقدمية العامة في التعليم

الاستناد إلى المساهمة / الأقدمية العامة	نعم	لا	المجموع
1 - 9	20 %40	30 %60	50 %100
10 - 19	11 %25.58	32 %74.42	43 %100
20 - 30	20 %54.05	17 %45.95	37 %100
المجمـــوع	51 %39.23	79 %60.77	130 %100

من خلال معطيات هذا الجدول الذي يوضح رأي المبحوثين حول مـــدى اســـتناد الإدارة في مكافأتها للأساتذة على مساهماتهم، نلاحظ أن الأغلبية منهم يرون أن الإدارة لا تستند على المساهمة كمعيار للمكافأة بنسبة 60.77% تدعمها فئة الاقدمية بين [10و19سنة] بنسبة 74.42%. بالمقابل فإن الذين يرون العكس نسبتهم 39.23% تدعمهم فئة الاقدمية بين [20و30سنة] بنسبة 54.05%.

لاشك في أن المكافآت التي تمنحها الإدارة في أي مؤسسة هي من بين مجموعة من العوامل التي تستند إليها في تحفيز المرؤوسين لكي يقدموا أحسن ما لديهم، وللرفع من معنوياتهم وغرس وتنميـــة روح المبادرة فيهم، وهذا عندما تكون هذه المكافآت تعطي فعلا لمن يستحقها ليتم ترســـيخ ثقافـــة المساهمة والمبادرة في هذه المؤسسة، لكن الملاحظ من خلال الأرقام الواردة في الجدول أن الإدارة في المؤسسات المدروسة لا تعتمد مدى مساهمات ومبادرات الأساتذة كمعيار وحيد على مكافأتهم،وهذا ما يعني أن هناك معايير أخرى تستند إليها الإدارة في توزيع المكافآت على أساتذتها.

وحسب هؤلاء الأساتذة فإن اعتبار المساهمات والجهد الإضافي المبذول، مـــن طـــرف بعـــضهم لتحسين وضعية المؤسسة كمعيار للمكافأة لا يكاد يذكر أو يستند إليه، وهـــذا لأن الإدارة تعتمـــد معايير أخرى في المكافأة، مثل مدى قوة العلاقة الشخصية مع المدير، ومدى موالاة الأستاذ وموافقته ومساندته لسياسات وأفكار المدير، ومثل وضعية الأستاذ كأن يكون ممثلا نقابيا لإحدى النقابـــات بالمؤسسة، فهذا ما يجعل الأستاذ يكافأ من طرف الإدارة، بالحصول مثلا على نقطة إدارية عالية مـــن

المدير أو الحصول على منحة الأداء التربوي كاملة، أما المساهمات والمبادرات فجل الأساتذة القائمين بها يدركون جيدا أنها ليست الطريق المؤدي للحصول على المكافأة، لهذا نجدهم ينطلقون في القيام بمساهمات ما من قناعاتهم الشخصية وأهدافهم النبيلة، دون أن يكون في تفكيرهم الحصول على أي مكافأة لأنهم يعرفون حقيقة هذه الإدارة وكيف تفكر.

ويمكن أن نفسر كيف أن الإدارة لا تستند على مدى المساهمات كمعيار في توزيع المكافآت على الأساتذة، من خلال أن هدف المدراء بالدرجة الأولى هو ليس زيادة فعالية المؤسسة والرفع من نتائجها عبر مكافأة من يقدمون خدمات جليلة لها، بل يأتي هذا الهدف في الدرجة الثانية بعد غاية أخرى، وهي ضمان ولاء ومساندة الأساتذة لهم واستقرار وضعية المؤسسة والسيطرة التامة عليها وهذا ليس بغريب على مؤسسات يسود فيها النمط القيادي الاستبدادي، وبالتالي فإن المكافأة يتم استخدمها كوسيلة لكسب تعاطف العديد من الأساتذة ورفع عدد أنصار الإدارة بين صفوفهم.

ونلاحظ كذلك من خلال الجدول أن الأغلبية ممن صرحوا بأن الإدارة تعتمد على المساهمة كمعيار لتوزيع المكافآت، هم من فئة الاقدمية بين [20و30سنة] أي أنهم الأكبر سنا وتجربة، وهذا يمكن تفسيره من خلال أن هؤلاء وبحكم تجربتهم يعرفون جيدا ما هو نوع المساهمات والأعمال التي تريدها الإدارة، لذا فهم الفئة الأكثر التي ترى أن مكافأتها يعود للمساهمات التي تقدمها وليس لشيء آخر.

IV- استنتاج الفرضية الجزئية الثالثة:

عرضنا في هذا المحور مجموعة من المؤشرات التي حاولنا من خلالها أن نعرف مدى مشاركة الأساتذة في إدارة المؤسسات موضوع البحث، ومن خلال الجداول التي تم عرضها نستنتج ما يلي، أن الأساتذة لا يتم استشارتهم من طرف الإدارة عندما تريد هذه الأخيرة إدخال تغييرات جديدة بالمؤسسة، فليس الأساتذة هم من يحدثون التغييرات أو يشاركون في إحداثها، وبالتالي فهي لا تعبر عن رغبتهم وإرادتهم، كما توصلنا إلى أن المستوى المسؤول فعليا عن اتخاذ القرارات في المؤسسة هو الوصاية والمتمثلة في مديرية التربية وهذا حسب الأغلبية، يليها المدير، وفي الأخير تأتي مختلف المجالس المنعقدة بالمؤسسة،وهذا ما يعكس مركزية القرار في هذه المؤسسات، يضاف إلى هذا أن الإدارة لا تقوم بالتشاور مع الأساتذة في حل المشاكل التي تعيشها المؤسسة وطاقمها.

وقد توصلنا كذلك إلى أن أغلبية الأساتذة لا يقومون بمبادرات وأعمال لصالح المؤسسة بالإضافة إلى عملهم، كما أن الإدارة بدورها لا تعمل على توفير الجو الملائم للأستاذ ليبادر ويتحمل المسؤوليات إلى جانبها، وأن الإدارة لا تستند على مساهمات الأساتذة كمعيار وحيد في توزيعها للمكافآت.

وهذا ما يجعلنا نقول في الأخير أن الأساتذة لا يشاركون في إدارة وتسيير المؤسسات موضوع الدراسة – في حين أن من بين الأسس التي يقوم عليها مشروع المؤسسة، هو تمكين أعضاء المؤسسة التربوية ومنهم طبعا الأساتذة من المشاركة والمساهمة في إدارة وتسيير مؤسساتهم – الشيء الذي اثر على الانجاز الفعلي لمشروع المؤسسة وجعله يبقى عبارة عن حبر على ورق دون أن يكون له ترجمة في الواقع على شكل أفعال، ما يجعلنا نصرح بتحقق الفرضية الجزئية الثالثة كذلك.

V- الاستنتـــاج العـــام:

إن واقع المؤسسات التربوية اليوم يعكس في الكثير من مظاهره، بعض الجوانب الـــسلبية مثـــل ركود مجالات المبادرات والاجتهاد الرامية إلى التحسين والتطوير، وبقاء الأستاذ منفذا أكثر مما هـــو مشاركا في التخطيط بسبب عدم مسايرة الأساليب المنتهجة في التسيير لمتطلبات العصرنة، وكذا عدم مواكبة التحولات والمستجدات التي مست القطاع الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي، وقد نتج عن هذا الوضع بروز سلبيات في جوانب عديدة من الحياة المدرسية مثل الرتابة والروتين اللـــذين طغوا على التسيير، وسوء استغلال الكفاءات والإمكانات المتوفرة، وكثرة التراعات المهنية الناجمة عن سوء العلاقات داخل المؤسسة، وعدم نجاعة طرق التبليغ.

لهذا تم فرض العمل بمشروع المؤسسة كأداة قائمة على مبدأي الاشتراك وتوحيد الجهـــود بـــين الأفراد تخطيطا وتنفيذا على كل المؤسسات التعليمية، لإخراج طريقة التسيير والإدارة الحاليـــة مـــن تقوقعها وروتينها ومضاعفة مردودها، وتحقيق المزيد من الاستقلالية واللامركزية في التسيير، وكـــذا جعل هذه الإدارة أكثر ديمقراطية من خلال فتح المجال أمام الأساتذة لمشاركتها في اتخـــاذ القـــرارات وتبني سياسة اتصال فعالة، بالإضافة إلى فتح المجال لهؤلاء الأساتذة للمبادرة والمـــساهمة في تحـــسين وضعية المؤسسة، وتوفير الجو المناسب لهم للقيام بذالك.

من هذا المنطلق ومن خلال تفسير البيانات الواردة في هذه الدراسة توصلنا إلى مجموعة هامـــة من النتائج الموضوعية، حول تأثير العوامل التالية وهي النمط القيادي وسياسة الاتصال بالإضـــافة إلى مشاركة الأساتذة في إدارة المؤسسة، على درجة الانجاز الفعلي لمشروع المؤســـسة في المؤســـسات موضوع البحث، وكانت النتائج كالتالي.

بالنسبة للنمط القيادي المنتهج في المؤسسات موضوع الدراسة، وجدنا أن أغلبية المبحوثين غـــير راضيين عن القرارات المتعلقة بالمنح والعقوبات في مؤسستهم، كما أنهم يشيرون إلى عـــدم اســـتناد الإدارة على المعايير الموضوعية في اتخاذها، وأن أغلبية الأساتذة علاقتهم بالإدارة متوسطة، أما عـــن الاجتماعات التي يتم انعقادها فيقرون بأن مناقشة الآراء فيها والاقتراحات تتم بطريقة ديمقراطية، في نفس الوقت نجد بأن أغلبية هؤلاء المبحوثين، ترى بأنه لا يتم تنفيذ هذه الاقتراحات وأخذها علـــى محمل الجد ، أما فيما يتعلق بالنمط القيادي السائد في مؤسساتهم فيذهب الاتجـــاه العام من الأساتذة

إلى أنه نمط قيادي مستبد متسلط ومتفرد بآرائه، وهذا ما جعل الأغلبية منهم يصرحون بأنهم غـــير راضيين عن هذا الأسلوب، وبأن هذا النمط القيادي المعتمد سيؤثر على مدى مـــشاركتهم في إدارة مؤسساتهم.

وعليه نستطيع القول بأن أسلوب القيادة المعتمد في المؤسسات موضوع الدراسة هـــو أســـلوب يتميز بأنه أوتوقراطيا استبداديا وليس ديمقراطيا، وهو ما يشكل عائقا أمام مـــشاركة المرؤوســـين في إدارة وتسيير مؤسستهم ويحد من مبادراتهم، الشيء الذي يؤثر سلبا على مشروع المؤســـسة كونـــه مقاربة تقوم على القيادة بالمشاركة والتي هي وجه من أوجه القيادة الديمقراطية القائمة علـــى، فـــتح المجال أمام مبادرات المرؤوسين وجعلهم مساهمين في اتخاذ القرارات وتنفيذها.

أما فيما يتعلق بدرجة الانجاز الفعلي لمشروع المؤسسة، فتوصلنا إلى أن أغلبية الأساتذة ليس لديهم أي فكرة أو معلومات مسبقة عن مشروع المؤسسة وما يعنيه، كما أنه لم يتم عقد لقاءات لتعريفهم به وحثهم على المشاركة فيه، وفيما يخص وثيقة مشروع المؤسسة فإن الأغلبية الساحقة من الأساتذة لم يشاركوا في إعدادها وصياغتها، بالإضافة إلى أنه لم تتم المصادقة على هذه الوثيقة وتزكيتها مـــن طرف مجلس التوجيه والتسيير، كذلك فإن الغالبية العظمى من الأساتذة لم يشاركوا في تنفيذ مشروع المؤسسة وقد ارجعوا ذلك بنسبة كبيرة إلى أنه لا يوجد مشروع حقيقي في مؤسساتهم، و أن درجة التقدم فيه منعدمة تماما.

بناءا على هذا نقول أن مشروع المؤسسة لا يتم انجازه فعليا على أرض الواقع، من خلال القيـــام بأنشطة وعمليات يساهم فيها الأساتذة وبقية أعضاء الجماعة التربوية، بل إنه ينجز فقط على مستوى الوثائق من طرف الإدارة وحدها دون أن يتعدى إلى الميدان الشيء الذي يجعلنا نصل إلى النتيجـــة التالية، وهي أن غياب القيادة الديمقراطية وسيطرة النمط القيادي الاستبدادي، قد أثر علـــى درجـــة الانجاز الفعلي لمشروع المؤسسة، وبالتالي تحقق الفرضية الجزئية الأولى.

أما بالنسبة للنتائج المتعلقة بسياسة الاتصال المنتهجة في المؤسسات المدروسة، فقد توصـــلنا إلى أن الطريقة السائدة في الاتصال بالأساتذة داخل هذه المؤسسات، هي بالاعتماد على الوسائل المكتوبـــة وإلى أن الأساتذة يتلقون قرارات الإدارة عن طريق الإعلانات، توصلنا كذالك إلى أن هناك إجمـــاع على أن الوسيلة الإعلامية التي يفضل الأساتذة التعامل بها يتم تطبيقها داخل مؤسساتهم، كمـــا أن الاجتماعات المنعقدة بين الإدارة والأساتذة قليلة وتقتصر على إعطاء الأوامر والتعليمـــات، ولـــيس الهدف منها استشارة الأساتذة وأخذ أرائهم في القرارات التي سيتم اتخاذها، فضلا عن أن مـــا يميـــز

عملية الاتصال في هذه المؤسسات، هو التأخر في إمداد الأساتذة بالمعلومات التي يحتاجون إليها وتصريحهم بالأغلبية بأن سياسة الاتصال التي تتبعها إدارتهم غير مناسبة، وأنهم غير راضون عنها.

الشيء الذي يقودنا إلى القول بأن سياسة الاتصال التي تنتهجها الإدارة في المؤسسات موضوع البحث غير فعالة، وهذا ما انعكس على التطبيق الفعلي لمشروع المؤسسة في الميدان، وجعله عبارة عن وثائق تنجز من طرف الإدارة فقط، كون توفر سياسة اتصال فعالة في المؤسسة هو من بين الشروط الأساسية المساهمة في نجاح مشروع المؤسسة، وهذا ما أكد تحقق الفرضية الجزئية الثانية.

أما فيما يخص مدى مشاركة الأساتذة في إدارة مؤسساتهم، فقد توصلنا إلى أن الإدارة لا تقوم باستشارة الأساتذة عندما تريد إدخال تغييرات جديدة بالمؤسسة، وبالتالي فهذه التغييرات لا تعبر عن رغبتهم وإرادتهم، وأن المستوى المسؤول فعليا عن اتخاذ القرارات في المؤسسة هو الوصاية والمتمثلة في مديرية التربية وهذا حسب الأغلبية، يليها المدير، وفي الأخير تأتي مختلف المجالس المنعقدة بالمؤسسة وهذا ما يعكس سيطرة مركزية القرار في هذه المؤسسات، يضاف إلى هذا أن الإدارة لاتقوم بالتشاور مع الأساتذة في حل المشاكل التي تعيشها المؤسسة وطاقمها، وقد توصلنا كذلك إلى أن أغلبية الأساتذة لا يقومون بمبادرات وأعمال لصالح المؤسسة بالإضافة إلى عملهم، كما أن الإدارة بدورها لا تعمل على توفير الجو الملائم للأستاذ ليبادر ويتحمل المسؤوليات إلى جانبها، وأنها في توزيعها للمكافآت لا تستند على مساهمات الأساتذة كمعيار وحيد.

وعليه يمكننا القول بأن الأساتذة لا يشاركون في إدارة وتسيير المؤسسات موضوع الدراسة الشيء الذي اثر على الانجاز الفعلي لمشروع المؤسسة، وجعله يبقى عبارة عن حبر على ورق دون أن يكون له ترجمة في الواقع على شكل أفعال ومبادرات، وهذا لأن من الأهداف الأساسية لمشروع المؤسسة، هو تمكين أعضاء المؤسسة التربوية ومنهم الأساتذة من المشاركة والمساهمة في إدارة وتسيير مؤسساتهم، ما يحملنا على القول بتحقق الفرضية الجزئية الثالثة.

نتيجة لهذا كله نستطيع القول في الأخير أن مشروع المؤسسة لم يتم تفعيله وتطبيقه في الميدان كما يجب وكما كان منتظرا، كونه لم يتجسد في الواقع على شكل أنشطة وعمليات يشارك في إعدادها وتنفيذها ومتابعتها أعضاء الجماعة التربوية، ومنهم الفاعلون الأساسيون في المؤسسات التربوية ألا وهم الأساتذة، بل تجسد فقط على شكل وثائق وتقارير عن المشروع تقوم إدارة المؤسسة التربوية بإعدادها وإرسالها إلى الوصاية.

ونرى أن هذا يعود إلى غياب عنصر هام وهو تكوين المدراء فيما يخص التعريف بمنهجية وأهداف مشروع المؤسسة فهؤلاء هم من يشرفون على المشاريع في مؤسساتهم، بالإضافة إلى غياب التوعية والإعلام للأساتذة حول التعريف بمشروع المؤسسة وأهدافه وايجابياته عليهم، وهذا لتشجيعهم وحثهم على المشاركة فيه لأن المشروع لا يتم فرضه بل يقوم على الاقتناع، كذلك فإن غياب الموضوعية في توزيع المنح وفرض العقوبات، وكذا عدم الاستناد على مساهمات ومبادرات الأساتذة كمعيار لمكافئتهم يقتل فيهم روح المبادرة ويقلل من انتمائهم للمؤسسة.

لذا نقول أن على الوصاية والمتمثلة في مديرية التربية أن تعمل على تنظيم تكوين لمدراء الثانويات حول مشروع المؤسسة، من خلال برمجت دورات تكوينية وملتقيات لإقناعهم هم أولا بأهمية وفائدة مشروع المؤسسة، ليقوموا هم فيما بعد بتنشيط عملية الإعلام والتحسيس على مستوى مؤسساتهم وجعل الأساتذة يقتنعون بفكرة مشروع المؤسسة ويتبنونها، لما لها من انعكاسات ايجابية على تفعيل دورهم في المشاركة في اتخاذ القرارات وإدارة مؤسستهم، بالإضافة إلى تفعيل عمل اللجنة الولائية المكلفة بدراسة ومتابعة مشاريع المؤسسات، وأن لا يقتصر دورها على متابعة الوثائق المرسلة من المؤسسات فقط، بل يكون لها دور أكبر من خلال المراقبة الميدانية لمنهجية تنفيذ المشاريع والوسائل المعتمدة في ذلك وكذا العناصر المشاركة في انجازه، وهذه المراقبة يمكن تفعيلها بالاعتماد على مفتشي الإدارة مثلا.

وفي الأخير فإن هذه الملاحظات المذكورة حول العوامل التي تحد من تفعيل مشروع المؤسسة ميدانيا على أرض الواقع يمكن أن تكون بداية ومنطلقا لبحوث ميدانية جديدة، تقوم على دراسة مدى تأثير هذه العوامل المذكورة، في إنجاح التطبيق السليم والفعال لمشروع المؤسسة ليكون فعالا خطة وتقنية تساهم في تحسين إدارة وتسيير المؤسسة التربوية.

المـــــــــراجـــــــع

1) قائمة المراجع باللغة العربية

أ) الكـــــــــــتب

1- إحسان محمد الحسن : مناهج البحث الاجتماعي ، ط 1، دار وائل للنشر، عمان 2005.

2- إحسان محمد الحسن: الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي، ط 1،دار الطليعة للطباعة والنشر بيروت لبنان 1982.

3- أحسن لبصير : دليل التسيير المنهجي لإدارة الثانويات و المدارس الأساسية ، دار الـــهدى، عين مليلة الجزائر 2002.

4- احمد صقر عاشور: السلوك الإنساني في المنظمات، الدار الجامعية، بيروت 1989.

5- أحمد محمد الطبيب: الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية مصر1999.

6- دوقان عبيدات، عبد الرحمان عدس، عبد الحق كايد: البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه، ط5، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان1996.

7- رجاء وحيد دويدري : البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية ،ط1،دار الفكر دمشق سوريا 2000.

8- صلاح الدين محمد عبد الباقي : السلوك الإنساني في المنظمات ، الدار الجامعية ، مصر 2000.

9- صلاح مصطفى الفوال : منهجية العلوم الاجتماعية ، دار عالم الكتب القاهرة 1982.

10- طاهر محمود كلالدة: الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية 1997.

11- عائشة بلعنترو حبيبة بوكرتوتة: مشروع المؤسسة، سلسلة من قضايا التربية العدد12، ط2، المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر2005.

12- عبد الصمد الأغبري: الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، ط1، دار النهضة العربية، بيروت لبنان 2000.

13- عبد الغفار حنفي : السلوك التنظيمي وإدارة الأفراد ، الدار الجامعية ، مصر 1997،

14- عبد الغني عبـــود : إدارة التربية في عالم متغير ، ط1 ، دار الفكر العربي القاهرة 1992.

15- علي السلمي: السلوك الإنساني في الإدارة، دار غريب للطباعة، القاهرة مصر، بدون تاريخ.

16- علي محمد منصور: مبادئ الإدارة أسس ومفاهيم، ط1، مجموعة النيل العربية، القاهرة 1999.

17- عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر2001.

18- فاروق عبده فليه ومحمد عبد المجيد: السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، ط1، دار المسيرة، عمان الأردن 2005.

19- كامل محمد المغربي : السلوك التنظيمي ، ط 3، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الأردن 2004.

20- كلارنس أ. نيول: السلوك الإنساني في الإدارة التربوية، تر محمد الحاج خليل وطه الحاج الياس، دار مجدلاوي للطباعة والنشر، عمان الأردن 1993.

21- كيث ديفيز: السلوك الإنساني في العمل ودراسة العلاقات الإنسانية والسلوك التنظيمي، تر عبد الفتاح مرسي ومحمد إسماعيل يوسف، ط2، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة 1990.

22- محمد بن حمودة : علم الإدارة المدرسية، دار العلوم للنشر، عنابة الجزائر 2006.

23- محمد سعيد أنور سلطان : السلوك التنظيمي ، دار الجامعة الجديدة ، الإسكندرية مصر 2003.

24- محمد علي شمس الدين و إسماعيل محمد الفقي: السلوك الإداري، ط1، دار الفكر، عمان الأردن 2007.

25- محمد منير مرسي : الإدارة المدرسية الحديثة ، ط3، عالم الكتب ،القاهرة 2001.

26- محمود علي محمد: علم الاجتماع والمنهج العلمي، ط3، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية1983.

27- مديرية التعليم الثانوي العام: وثيقة العمل بمشروع المؤسسة، إعداد مجموعة من المربين، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر جوان1997.

28- مصطفى عشوي: أسس علم النفس الصناعي التنظيمي، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر 1992.

29- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: النظام التربوي والمناهج التعليمية، إعداد هيئة التأطير بالمعهد، الجزائر2005.

30- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: مشروع المؤسسة، إعداد هيئة التأطير بالمعهد، الجزائر2005.

ب) المجـــــــلات

1- شكري سيد أحمد: الرضا عن عمل المعلمين ومعلمات الرياضيات، حوليات كلية التربية، العدد الثامن1991.

ج) المقـــــالات

1- سعيدي يحي: نظام الحوافز والتسيير الفعال، الملتقى الدولي الأول حول التسيير الفعال في المؤسسة الاقتصادية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة 3 و4 ماي 2005.

2- عيسى بوسام: مشروع المؤسسة، الملتقى الوطني لمفتشي التربية والتكوين للإدارة والتسيير، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، أيام 21،22،23ماي 2006.

3- محمد حاجي:تفعيل الأداء المتميز للمؤسسة الاقتصادية من خلال عملية القيادة في ظل التحديات والرهانات التي تفرضها العولمة، الملتقى الدولي الأول حول التسيير الفعال في المؤسسة الاقتصادية ، جامعة محمد بوضياف،المسيلة3و4 ماي 2005.

د) المنـــــاشـــــير

1- وزارة التربية الوطنية : تفعيل العمل بفكرة مشروع المؤسسة ، منشور وزاري رقم153، الصادر بتاريخ ،05 جوان 2006.

2- وزارة التربية الوطنية : قرار يتضمن تأسيس مشروعي المؤسسة والمصلحة وتنظيم العمل بهما ، قرار وزاري رقم17، المؤرخ في جوان2006.

3- وزارة التربية الوطنية، مديرية التنظيم المدرسي: وضع مشروع المؤسسة، المنشور الوزاري رقم184، الصادر بتاريخ 13 أوت 1994.

4- وزارة التربية الوطنية: مشروع المؤسسة واعتماد العمل به في المؤسسة التعليمية، قرار وزاري رقم51، الصادر بتاريخ4جوان1997.

2) قائمة المراجع باللغة الفرنسية

Les livres

1- *Alain Desreumaux :Théorie des Organisations, éditions EMS, France 1998.*
2- *Boutaleb kouider : Théories de la décision, opu Alger 2006.*
3- *Chantal Bussenault et Martine Prétet :Economie et gestion de l'entreprise, librairie vuibert, Paris 1995.*
4- *Charron – Jean Luc : Organisation et gestion de L'entreprise , 2ed, Dunod , Paris 2001.*
5- *Clermont Bernabé et Hermann C. Girard : Administration Scolaire théorie et pratique, gaetan morin éditeur , Québec canada 1987.*
6- *Farid hadgi : L'approche du projet de L'établissement ,Edition Elkhaldounia, Algérie ,2006.*
7- *J.P.HELFER-M.KALIKA-J.ORSONI: Management, stratégie et organisation, librairie Vuibert, Paris 1996.*
8- *Jean-Pierre Obin et Françoise Cros: Le Projet D'établissement, 3ed, Hachette, Paris1994.*
9- *LASARY: Economie de l'entreprise, collection c'est facile, ouvrage imprimé à compte d'auteur 2001.*
10- *Madeleine Grawitz : Méthodes des sciences sociale ,10 ed, Dalloz Paris 1996.*
11- *Marc- Henry Broch et Françoise Cros: Comment Faire un projet d'établissement, 3ed, chronique sociale Lyon1991.*
12- *Maurice Angers : Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Casbah Université , Alger 1997 .*
13- *Pierre –G. Bergeron : La gestion moderne, théorie et cas , gaétan morin éditeur,Québec Canada 1983.*
14- *ROGER MUCCHIELLI: Communication et réseaux de Communications, 5ed, les édition ESF, Paris 1980.*
15- *ROGER MUCCHIELLI: Le questionnaire dans l'enquête psychosociale , Entreprise moderne d'édition , Paris1979.*

وزارة التعليم العـــالي والبحث العلمي

جامعة بن يوسف بن خدة – الجزائر

– كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

– قسم علم الاجتماع

– تخصص تنظيم وعمل

إستمارة معلومات

مشروع المؤسسة ودوره في تفعيل مشاركة الأساتذة في تسيير المؤسسة التربوية

دراسة ميدانية لثانويات مدينة الجلفة

من إعداد الطالب:

قاسمي أحمد توفيق

تحت إشراف الأستاذ:

الهاشمي مقراني

ملاحظات هامة :

– الرجاء منكم أخي الكريم، أختي الكريمة القراءة المتأنية لهذه الأسئلة والإجابة عنها بكل موضوعية.

– المعلومات المقدمة من طرفكم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، غير مطلوب منكم ذكر الاسم.

– ضع علامة (X) عند الاجابة المناسبة، وأجب بدقة عن السؤال المفتوح.

– تقبلوا منا جزيل الشكر والتقدير مسبقا.

المحور الأول: **بيانات شخصية**

1- السن : ☐

2- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

3- الحالة المدنية : أعزب ☐ متزوج ☐ مطلق ☐

4- الوضعية الإدارية: مرسم ☐ متربص ☐ متعاقد ☐

5- الأقدمية العامة في التعليم : ☐

6- الأقدمية في المؤسسة : ☐

7- نوع الشهادة المتحصل عليها : ليسانس ☐ مهندس ☐ أخرى: ....

8- المادة التي تقوم بتدريسها : ....

المحور الثاني: **القيـــــادة**

9- لصالح من تكون القرارت المتخذة في المؤسسة ؟

الأساتذة ☐ الإدارة ☐ الأساتذة و الإدارة ☐

10- هل ترى أن القرار الجيد هو الذي يشارك فيه جميع الأساتذة بالمؤسسة ؟ نعم☐ لا ☐

11- هل ترى بأن القرارات التي تصدرها الإدارة متناقضة ؟ نعم ☐ لا ☐

12- هل ترى بأن القرارات تنفذ بشكل ؟ حازم ☐ غير حازم ☐

13- هل القرارات التي تصدرها الإدارة تخدم الأساتذة ؟ نعم ☐ لا ☐

14- هل أنت راض عن القرارات المتعلقة بالمنح و العقوبات داخل المؤسسة؟ نعم☐ لا ☐

في كلتا الحالتين وضح لماذا ؟ ....

15- كيف هي طبيعة علاقتك بالإدارة ؟ جيدة ☐ متوسطة ☐ سيئة ☐

16- هل أن الاجتماعات التي تتم تكون مناقشة الآراء والاقتراحات فيها بطريقة ديمقراطية ؟

نعم ☐ لا ☐

17- هل يتم اخذ آراء الأساتذة بجدية وتنفذ من طرف الإدارة؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب لا لماذا؟ ....

18- ما هو النمط القيادي الذي يمارسه المدير في نظرك؟ - النمط الاستبدادي ☐

- النمط الديمقراطي ☐

- النمط الفوضوي ☐

19- هل ترى أن النمط القيادي الذي يمارسه المدير يؤثر على مدى مشاركة الأساتذة

في تسيير المؤسسة؟ نعم ☐ لا ☐

20- هل أنت راض عن أسلوب القيادة المنتهج من طرف إدارة المؤسسة؟ نعم ☐ لا ☐

المحور الثالث: **الاتصـــال التنظيمي**

21- ما هي الوسائل المستعملة للاتصال بكم داخل المؤسسة التربوية ؟ شفهية ☐

ما هي؟ ....

كتابية ☐

22- كيف تصلك قرارات الإدارة ؟ - عن طريق المدير ☐

- عن طريق الإعلانات والمناشير ☐

- عن طريق الاجتماعات ☐

- أخرى ☐

23- رتب هذه الوسائل حسب الفعالية في المؤسسة؟ ....

24- من بين هذه الوسائل ما هي الوسيلة الإعلامية التي تفضلها؟ ....

25- هل هذه الوسيلة مطبقة ؟ نعم ☐ لا ☐

26- في غالب الأحيان ما هي القناة الاتصالية التي يتم إعلامكم بها ؟

- الرسمية ☐ - الغير الرسمية ☐

27- للحصول على معلومات خاصة بالمؤسسة هل تعتمدون على ؟

- الإشاعة ☐ - المعلومات الرسمية ☐

28- في حال الاعتماد على الإشاعة هل يرجع ذالك إلى؟ - نقص المعلومات الرسمية ☐

- كثرة التجمعات بين الزملاء ☐

- أخـــرى ☐

29- هل ترى أن الجلسات التي تعقدها الإدارة مع الأساتذة هي ؟

- لطرح أمور تطلبها الإدارة من الأساتذة ☐
- للاستماع للأساتذة و استشارتهم ☐

30- الاجتماعات والجلسات التي تعقدها الإدارة مع الأساتذة هل هي؟

- بطلب من الإدارة ☐
- بطلب من الأساتذة ☐
- مبرمجة مسبقا ☐

31- هل تعتقد أن المعلومات التي تتلقاها تأتيك ؟

بسرعة ☐ في وقتها ☐ متأخرة ☐

32- هل تعتقد أن سياسة الاتصال التي تنتهجها الإدارة ؟

مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

إذا كانت غير مناسبة بين لماذا ؟ ....

33- هل أنت راض عن سياسة الاتصال التي تنتهجها الإدارة؟ نعم ☐ لا ☐

المحور الرابع : **المشـــــاركة**

34- عندما تريد الإدارة إدخال تغييرات جديدة بالمؤسسة، هل يؤخذ رأيكم في ذالك؟

نعم ☐ لا ☐

35- هل تشجع الإدارة الأساتذة على المشاركة الفاعلة في التخطيط لمستقبل المؤسسة؟

نعم ☐ لا ☐

36- اتخاذ القرارات في المؤسسة يتم من طرف؟

الوصاية (مديرية التربية) ☐ المدير ☐ مختلف المجالس المنعقدة بالمؤسسة ☐

37- هل تقوم الإدارة بالتشاور مع الأساتذة في حل مشاكل المؤسسة ؟ نعم ☐ لا ☐

38- هل ترى بأن النتائج المترتبة عن مشاركة الأساتذة في حل مشاكل المؤسسة ستكون؟

جيدة ☐ متوسطة ☐ سيئة ☐

39- هل تقوم بمبادرات وأعمال لصالح المؤسسة، بالإضافة إلى عملك؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان لا لماذا؟ ....

40- هل تشجع الإدارة الأساتذة على القيام بمبادرات وتحمل المسؤوليات إلى جانبها؟

نعم ☐ لا ☐

41- هل تعمل الإدارة على توفير الجو الملائم للأستاذ للمبادرة وتحمل المسؤوليات إلى جانبها؟

نعم ☐ لا ☐

42- هل تشارك في تقديم مقترحات حول تحسين العمل؟ نعم ☐ لا ☐

43- هل تقوم الإدارة بتنفيـــذ هذه المقترحات؟ نعم ☐ لا ☐

44- هل ترى أن مدى مساهمتك هو المعيار الوحيد الذي تستند إليه الإدارة في مكافأتك؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب لا، لماذا؟ ....

45- ما هو واقع الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الأساتذة في تسيير المؤسسة التربوية؟ ....
....

المحور الخامس : **بيانات حول درجة الانجاز الفعلي لمشروع المؤسسة**

46- هل لديك معلومات عن مشروع المؤسسة؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان نعم فهل معلوماتك عنه؟
- قليلة ☐
- متوسطة ☐
- كثيرة ☐

47- ما مصدر هذه المعلومات؟
- الإدارة ☐
- الزملاء ☐
- الاطلاع الشخصي ☐
- أخرى أذكرها ....

48- هل تلقيت برامج إعلامية أو تكوينًا لتعريفكم بمشروع المؤسسة والهدف منه؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان نعم فهل ترى أنه؟ كافـــي ☐ غير كافي ☐

49- هل تم عقد لقاءات بمؤسستكم لتشجيعكم على المشاركة في مشروع المؤسسة؟

نعم ☐ لا ☐

50- هل تم انجاز نسخة أو نموذج مكتوب لمشروع مؤسستكم؟ نعم ☐ لا ☐

51- هل شاركت في صياغة وثيقة المشروع؟ نعم ☐ لا ☐

52- هل تم تزكية المشروع وتبنيه من طرف مجلس التوجيه والتسيير؟ نعم ☐ لا ☐

53- هل تشارك في تنفيذ مشروع المؤسسة؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان لا، فهل ترى أن الأستاذ لا يشارك في مشروع المؤسسة نظراً؟

- لكثافة العمل والحجم الساعي ☐
- لا يوجد مقابل مادي ☐
- لا يوجد مشروع حقيقي بالمؤسسة ☐
- أخرى أذكرها ....

54- ما مدى درجة إنجاز المشروع في مؤسستكم؟

- كبيرة جدا ☐
- متوسطة ☐
- قليلـــة ☐
- منعدمة ☐

55- هل تداوم على حضور الجلسات والاجتماعات الدورية الخاصة بمشروع المؤسسة؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب لا لماذا؟ ....

56- هل ترى بأنك معني بمشروع المؤسسة؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب لا لماذا؟ ....

57- هل تعتقد بأنك ستستفيد نظير مشاركتك في انجاز مشروع المؤسسة؟ نعم ☐ لا ☐

58- ما رأيك في أن العمل بفكرة مشروع المؤسسة يجعل الأستاذ شريكا أساسيا للإدارة في تسيير المؤسسة التربوية، وأداة لتطوير وتحسين تسييرها؟ ....

....

الفهــــرس